

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CHÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE  
PROFESSORAS EGRESSAS DO LASEB ACERCA DE SUA PRÁTICA DOCENTE  
NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE.**

**WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA**

**BELO HORIZONTE,**

**2022**

**WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA**

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CHÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE  
PROFESSORAS EGRESSAS DO LASEB ACERCA DE SUA PRÁTICA DOCENTE  
NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em  
Educação e Docência — PROMESTRE da Faculdade  
de Educação da Universidade Federal de Minas  
Gerais (UFMG), sob a orientação do Prof. Dr. Paulo  
Henrique de Queiroz Nogueira.

**BELO HORIZONTE**

**2022**

O48g  
T

Oliveira, Wesley Frank da Silva, 1983-  
Gênero e sexualidade no chão escolar [manuscrito] : percepções de professoras egressas do LASEB acerca de sua prática docente na rede municipal de Belo Horizonte / Wesley Frank da Silva Oliveira. -- Belo Horizonte, 2022.  
127, 25 : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Acompanhado de e-book criado como produto educacional, com o título: "Gênero e sexualidade bate papo sob o arco-íris propostas de atividades. -- [25 p. il., color.]"].

Orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

Bibliografia: f. 104-108.

Apêndices: f. 109-115.

Anexos: f. 116-127.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 3. Educação sexual -- Teses. 4. Educação sexual para crianças -- Teses. 5. Professores -- Formação -- Teses. 6. Professores de ensino fundamental -- Formação -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz, 1966-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.372

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O




## FOLHA DE APROVAÇÃO


**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CHÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS EGRESSAS DO LASEB ACERCA DE SUA PRÁTICA DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**


**WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA**


Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 06 de dezembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Documento assinado digitalmente  
 PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA  
Data: 08/12/2022 09:27:03-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>  
Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira  
Orientador UFMG

Documento assinado digitalmente  
 LIBERIA RODRIGUES NEVES  
Data: 09/12/2022 15:51:06-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof<sup>ª</sup>. Libéria Rodrigues Neves UFMG  
Documento assinado digitalmente  
 SHIRLEY APARECIDA DE MIRANDA  
Data: 13/12/2022 08:20:47-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>  
Prof<sup>ª</sup>. Shirley Aparecida de Miranda UFMG

Documento assinado digitalmente  
 ALEXANDRE GOMES SOARES  
Data: 08/12/2022 09:06:44-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Alexandre Gomes Soares PBH

Belo Horizonte, 6 de dezembro de 2022.

## AGRADECIMENTOS

O momento dos agradecimentos, geralmente, proporciona-nos reflexões interessantes e uma explosão de sentimentos, como gratidão, afeto, amor, saudade, felicidade. Então, dedicamos um tempo para que possamos relembrar de todos os momentos vivenciados nessa experiência, bem como das pessoas que fizeram parte dela. E, assim, citá-las/os, para que, simbolicamente, essas lembranças e agradecimentos se perpetuem.

Agradeço a Deus por minha existência e por iluminar os meus caminhos. Gratidão por todo amparo nos momentos em que cogitei desistir.

À minha mãe, Vânia Maria, agradeço de forma grandiosa. Sem o apoio dessa mulher maravilhosa não estaria realizando o sonho cursar uma pós-graduação e de me tornar um mestre. Obrigado, mamis, pela sua bênção quando decidi seguir a caminhada acadêmica. Minha mãe é mulher de fé, coragem e resistência, creio que aprendi com ela a lutar e resistir as opressões para ser quem eu sou. Seguirei (re)existindo!

Ao meu pai, Paulo Antônio, pelos empurrões e incentivo a trilhar pelos estudos, não me contentando com o trivial. Obrigado, pai! Aprendi que, do seu jeito, o senhor se alegra com cada conquista que obtenho na vida. Será que agora é o doutorado?!

Ao Luís Paulo, meu irmão, que com sua presença discreta me transmite a força de um amor que se traduz nas diferenças e simplicidade da vida. Te amo muito, meu irmão!

Ao meu amigo Fábio Woolf, que me ajudou a enfrentar os medos de ser gay, ensinou-me a me amar e entender que felicidade e autenticidade são as maiores riquezas existenciais.

Ao meu querido orientador Paulo, carinhosamente Teacher, que no mundo acadêmico e na vida é guiado pela busca incessante de igualdade entre todas as pessoas, parceiro nesta produção, obrigado pelas contribuições, trocas, afeto e todo apoio que tive de você ao longo desta caminhada.

À minha família, pelo aconchego e pelo incentivo nessa formação. Obrigado por acreditarem em mim e torcerem pela minha felicidade e realização. Em especial, a minha avó, Maria Madalena, pelas suas orações e minha tia-mãe, Meirilene, pelo cuidado e apoio.

À minha avó Tereza e minha tia Glorinha (*in memoriam*) por terem me ensinado, valiosamente, na prática do convívio a importância sobre as diferenças. Minha eterna saudade!

À minha amiga Gabi, Pamonhona de Doce, companheira de muitas lutas, que acompanhou de perto essa conquista. Obrigado pela cumplicidade e pelas conversas

encorajadoras. Você foi essencial para que eu pudesse encarar e superar os desafios dos últimos anos.

À Valéria, querida Val, amiga-parceira que Belo Horizonte me deu, pela companhia de todos os dias e partilha de vida. Sem o seu apoio eu não teria conseguido me estabelecer em BH e me atrever a me aventurar pelo mestrado. Gratidão por toda força que você me transmitiu e por cada café que tomamos juntos.

À Vera, querida Vereda, gratidão pela nossa amizade e admiração que nos une. Obrigado por compartilhar comigo a realização deste sonho.

Ao José Ricardo, Preto, que chegou no momento final da realização deste sonho e abraçou-me com cuidado, carinho e incentivo singulares enriquecendo essa tão esperada conquista.

Aos amigos e amigas que estiveram perto ou longe no decorrer deste tempo que me dediquei ao mestrado, agradeço por compreenderem minha ausência. Desejo celebrar esta conquista com cada um(a) de vocês.

Ao parceiro Fernando Feliccioni que esteve comigo nos primeiros passos da elaboração do projeto de pesquisa, o meu muito obrigado!

Às professoras e professores do Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, obrigado pela troca de saberes e contribuições na minha formação acadêmica.

Aos colegas e as colegas mestrandos, que fizeram parte dessa caminhada e contribuíram para esta pesquisa, nos debates e conversas informais, agregando novas possibilidades. Especialmente aos meus colegas de orientação coletiva: Thales, Nesir e Alessandro que estiveram comigo durante as orientações da pesquisa.

Às professoras Shirley Miranda, Conceição Clarete (Teca), Lúcia Correa e ao professor Alexandre Soares, que constituíram a Banca de Qualificação deste trabalho disponibilizando um pouco do seu tempo para ler o texto e auxiliar nas reflexões.

Aos professores da Banca de Defesa, Shirley Miranda, Libéria Alves, Alexandre Soares e Frederico Cardoso por me darem a honra e a alegria de tê-los presentes em minha banca. Contar com a leitura e contribuições valiosas de vocês me enche de gratidão. Obrigado pelo aceite e generosidade.

À Edilma e ao Pedro, pela paciência e assessoria nos momentos de escrita, principalmente pela boa vontade e disponibilidade.

Ao Maikel, por me ajudar com o *abstract* e pelas palavras de apoio neste momento tão importante do fechamento deste ciclo.

Ao Cláudio Alves pela atenção dispensada a mim durante a realização desta pesquisa e pelas contribuições trazidas ao texto com suas leituras.

Ao professor Glaucinei Rodrigues e os estagiários designers Paula e Lucas pela parceria no desenvolvimento do recurso educacional. Agradeço pelo envolvimento e total dedicação. Vocês brilharam!

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/PBH) pela autorização da pesquisa.

À Equipe do LASEB pela cordialidade e presteza em atender minhas solicitações em busca de materiais e informações para o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, egressas do LASEB, pela disposição em responder ao questionário e participar das entrevistas. Se todo esforço deu o fruto tão esperado, vocês contribuíram de forma ímpar para a concretização desta dissertação.

Por fim, agradeço imensamente a todos que estiveram comigo no período do mestrado, pois vocês contribuíram muito para minha formação profissional e pessoal e para eu me tornar Mestre em Educação!

*“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”*

**(Eduardo Galeano)**



## RESUMO

O presente trabalho se propõe a estudar estratégias e perspectivas na abordagem das temáticas de Diversidade de Gênero e Sexualidade por professoras e professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a partir das experiências e inserções de professoras da Rede Pública de Ensino da grande Belo Horizonte que cursaram o Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Especialização e Formação de Educadores para a Educação Básica (LASEB). Dentro desse recorte, analisamos depoimentos concedidos pelas professoras cursistas e as propostas de atividades elaboradas pelas mesmas a partir dos saberes desenvolvidos no contexto da formação do LASEB. O estudo leva em consideração as dificuldades e desafios enfrentados pelas docentes, tanto dentro quanto fora da sala de aula, nas suas iniciativas de trazer os temas em questão para alunos de diversas faixas etárias. Utilizando-se da Análise do Discursos, buscamos analisar suas falas para melhor compreender a teia discursiva que nos atravessa na contemporaneidade em que posições contrárias às políticas de gênero buscam silenciar à docência e controlar as práticas educativas de professores e professoras. Por fim, expomos o projeto de *e-book* que elaboramos a partir de planos de trabalho produzidos pelas professoras cursistas, visando conceber uma ferramenta que sistematize e possa compor o ainda escasso repertório de referências bibliográficas voltadas a uma educação inclusiva, que se contraponha à heteronormatividade hegemônica e seja aberta à pluralidade de expressões afetivas.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Educação Sexual; Formação de Professoras

## **ABSTRACT**

This paper aims to study strategies and perspectives in the approach of the themes of Gender and Sexuality Diversity given by kindergarten and elementary school teachers, based on the experiences and insertions of teachers from the public school system of Belo Horizonte who attended the Lato Sensu Graduate Program in Specialization and Training of Educators for Basic Education (LASEB). Within this sample, we analyzed statements given by the teachers and the proposals of activities developed by them based on the knowledge developed in the context of the LASEB training. The study takes into account the difficulties and challenges faced by the teachers, both inside and outside the classroom, in their initiatives to bring the topics in question to students of different age groups. Using Discourse Analysis, we seek to analyze their speeches to better understand the discursive web that runs through us in contemporary times, in which positions contrary to gender policies seek to silence teaching and control the educational practices of male and female teachers. Finally, we expose the e-book project that we developed from the work plans produced by the teacher trainees, aiming to conceive a tool that systematizes and compose the still scarce repertoire of bibliographic references focused on an inclusive education, which opposes the hegemonic heteronormativity and be open to the plurality of affective expressions.

**Keywords:** Gender; Sexuality; Sex Education; Teacher Training

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: títulos dos Projetos de Ensino desenvolvidos nas sexta e sétima edições que trataram especificamente de gênero e/ou sexualidade. ....	32
Tabela 2: títulos dos Trabalho de Conclusão de Curso dos entrevistados.....	33

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Perfil das cursistas entrevistadas .....	42
--	----

## SIGLAS OU ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

ACPP — Análise Crítica da Prática Pedagógica

AD – Análise do Discurso

BH — Belo Horizonte

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CAPE — Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

CEP — Comitê de Ética e Pesquisa

CIPD — Conferência de População e Desenvolvimento

CIS — Cisgênero

CMM — Conferência Mundial das Mulheres

CONEP — Conselho Nacional de Ética e Pesquisa

COVID — Doença do Coronavírus

ECO — Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

EF — Ensino Fundamental

EI — Educação Infantil

FaE — Faculdade de Educação

FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GDE — Gênero e Diversidade na Escola

LASEB — Especialização e Formação de Educadores para a Educação Básica

LGTQIA+ — Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexuais e outras dissidências

MA — Mestrado Acadêmico

ME — Mestrado Profissional

MEC — Ministério de Educação

MG — Minas Gerais

MS — Ministério da Saúde

NEE — Núcleo de Equidade da Educação

NUGDS — Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania

NUH — Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQIA+

ONU — Organização das Nações Unidas

PBH — Prefeitura de Belo Horizonte

PEB — Professor de Educação Básica

PROMESTRE — Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência

RME — Rede Municipal de Educação

RNP — Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SECNS — Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde

SMED — Secretaria Municipal de Educação

TCC — Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCT – Temas Contemporâneos Transversais

UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais

UNIPAM — Centro Universitário de Patos de Minas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO — GÊNERO E SEXUALIDADE NA VIDA DO PESQUISADOR</b>	<b>15</b>
<b>2. LASEB — PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>23</b>
2.1. Conhecendo e aprendendo sobre a proposta do LASEB .....	23
2.2. A proposta específica do LASEB nas áreas de Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero (6ª edição) e Educação, Diversidade e Intersetorialidade (7ª edição).	29
<b>3. METODOLOGIA... (RE)FAZENDO ESCOLHAS E ORGANIZANDO O PERCURSO</b> .....	<b>34</b>
3.1. A abordagem metodológica e o método de pesquisa .....	35
3.2. Procedimentos Éticos .....	36
3.3. A produção de dados .....	37
3.4. Análise de discurso .....	39
3.5. Apresentação das cursistas participantes da pesquisa .....	41
<b>4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b> .....	<b>44</b>
4.1. As narrativas das professoras egressas da Especialização em Educação, Diversidade e Intersetorialidade .....	46
4.2. Inquietudes sobre gênero e sexualidade na trajetória das professoras.....	52
4.3. Ofensiva antigênero e escola sem partido e as dificuldades em trabalhar gênero e sexualidade .....	58
4.4. Formação no LASEB e desdobramentos na prática docente na escola e na sala de aula	67
4.5. Práticas pedagógicas de resistência e de enfrentamento à LGBTQIAfobia.....	75
4.6. Falta de material didático, livros, projetos pedagógicos e formação de professores	79
4.7. Espaço equânime para estudantes e profissionais LGBTQIA+ .....	82
4.8. Atuação do Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania da PBH .....	84
<b>5. A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS A PARTIR DOS PLANOS DE AÇÕES ELABORADOS PELAS CURSISTAS DO LASEB QUE COMPÕEM O RECURSO EDUCACIONAL.</b> .....	<b>88</b>
5.1. A importância do recurso educacional para o mestrado profissional.....	90
5.2. O recurso educacional como ferramenta de formação continuada.....	91
5.3. A experiência das professoras como fonte de inspiração. ....	92

5.4. Recurso educacional e a luta dos docentes.....	96
<b>6. À GUISA DE TÉRMINO OU UM PONTO FINAL NECESSÁRIO, POR AGORA.</b>	<b>100</b>
<b>7.REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>8.APÊNDICE .....</b>	<b>109</b>
8.1. Roteiro de entrevista semiestruturado .....	109
8.2. Questionário para as professoras egressas — LASEB .....	110
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>116</b>
9.1. Termo de consentimento de livre esclarecimento – TCLE .....	116
9.2. Solicitação de autorização institucional para realização da pesquisa.....	120
9.3. Termo de Anuência para Pesquisa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	122
9.4. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP .....	123
9.5. Ebook intitulado Gênero e Sexualidade bate papo sob o arco-íris: propostas de atividades — recurso educacional .....	127

## 1. INTRODUÇÃO — GÊNERO E SEXUALIDADE NA VIDA DO PESQUISADOR

“Caminhante, são tuas pegadas  
o caminho e nada mais;  
Caminhante, não há caminho,  
se faz caminho ao andar”.

Começo este texto fazendo uso da primeira pessoa do singular para registrar um pouco de minhas trajetórias pessoal e profissional, dos movimentos que me conduziram ao mestrado e as razões pelas quais fui impulsionado a refletir sobre gênero e sexualidade na formação de professoras e professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ponto que, em alguns momentos, há o uso da primeira pessoa do plural — *o nós* —, forma consagrada de se referir a comunidade científica em que me incluo. Em outros momentos há o uso da primeira pessoa — *o eu* —, que tem a ver com as minhas próprias vivências, experiências e inquietações individuais. Escolhi usar o feminino no texto como forma de resistência e posicionamento político, e também, pelas valiosas narrativas trazidas, especialmente pelas professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A caminhada pela pesquisa começou com a reescrita do projeto no inverno de junho de 2020, com ventos adversos e em tempos sombrios, especialmente no contexto brasileiro, em que se deram tantos retrocessos políticos, sociais, éticos e em meio a uma desoladora crise de saúde provocada pela COVID-19, com vidas sendo interrompidas em números alarmantes todos os dias e também pelo agravamento da situação de vulnerabilidade econômica e social de milhões de brasileiras e brasileiros.

Assim, os caminhos que levaram a minha proposição de pesquisa consolidam-se nesse cenário desolador em que as questões de gênero e sexualidade vêm sofrendo impactos frente, por exemplo, à intensificação das violências de gênero contra mulheres, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras expressões de gêneros dissidentes, em um amplo espectro de expressões da sexualidade. Pensar gênero e sexualidade, nesse contexto, é um elemento estratégico para pensar o mundo público, posto ser fundamental uma reflexão sobre os impactos de tais questões na vida dos sujeitos, visto que isso abrange não só suas relações sociais, mas também a construção do seu mundo interior.

Dentro da minha compreensão, gênero é entendido como uma estilização de um conjunto de normas que constituiriam o próprio sexo, produzindo o corpo sexuado como



masculino ou feminino. Em outras palavras, sexo e gênero são atravessados pelas intervenções de um “poder normalizador” (FOUCAULT, 2002, p. 27) que age através de normas que regulam corpos, comportamentos e possibilidades dentro do que é posto como legítimo, autêntico e verdadeiro. A “reiteração forçada dessas normas” (BUTLER, 2001, p. 154), produz essa ilusão de substância, como se não houvesse um “domínio coercitivo das normas sobre a vida generificada” (BUTLER, 2018, p. 40).

Assim, é a iterabilidade das normas de gênero e sexualidade que engendram uma aparência de autenticidade e naturalidade, como se o masculino e o feminino estivessem sempre ali, determinados pelo sexo biológico, porém, é necessário “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’.” (LOURO, 2004, p. 16).

Nesse sentido, é preciso um “olhar” para as subjetividades, para as vivências, enfim, para o humano. Afinal, ao se refletir sobre gênero e sexualidades, estamos refletindo sobre a vida. Esta que não se constrói de forma fácil para as pessoas que não se enquadram nesse binarismo sexo/gênero, vigente e expresso pelas normas de gênero que inferiorizam os que não usufruem dos privilégios de acesso a masculinidade hegemônica e a heterossexualidade.

Machismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, bifobia, transfobia e demais modalidades discriminatórias relacionadas refletem a dinâmica de violência com que as questões de gênero e sexualidade são vivenciadas em nossa sociedade, dinâmica essa construída política, social e culturalmente. Assim, ao falar de gênero e sexualidades, é fulcral correlacioná-los às questões sociais, culturais e humanas. Nesse sentido, emerge uma questão: como a escola, sendo uma instituição central na socialização secundária de crianças e jovens, pode contribuir para novos olhares sobre gênero e sexualidade?

Essa referência à escola se articula a um conjunto de outras questões que se embrincam à minha própria trajetória escolar e que me marcaram subjetivamente desde a mais tenra idade. Como viver frente a padrões que me consideravam inadequado já na infância? Ou ainda, como vivenciar os amores na adolescência, se estes não correspondem ao que se é esperado? E na fase adulta, como lidar com as formas de preconceitos — aqui entendidos em todas suas formas, inclusive nas silenciosas e veladas — que me julgam a partir de estereótipos que me cerceiam a liberdade de expressão?

Desde pequeno, as questões relacionadas a preconceito, sexualidade e

desigualdade social sempre me despertaram indignação. Ainda criança, observava o preconceito contra os gays que expressavam sua identidade e eram ridicularizados na minha cidade natal — Lagoa Formosa, MG. Assim também ocorria com as pessoas negras, com os deficientes e até mesmo com aqueles que apresentavam sofrimento mental. Muitos eram os atos de violência espalhados pelo mundo e grandes as desigualdades entre as classes econômicas. Sempre me questionava o porquê de tantas desigualdades provocarem a exclusão de determinados sujeitos, marginalizando-os. Indagava minha mãe sobre quem era o dono desse mundo e por que todos não tinham os mesmos direitos.

E foi justamente na escola que esses apontamentos me ocorreram por ser o momento de transição do privado para o público, da família para a sociedade. Iniciei minha trajetória escolar no ano de 1989, quando fui matriculado na Educação Infantil da Escola Estadual Nossa Senhora da Piedade. Lembro que as primeiras tarefas de desenhar e colorir me deixavam extasiado. Gostava dos meus cadernos organizados e com margens. Nesse ingresso, deparei-me com uma primeira exclusão ao estudar o alfabeto e a professora não expor as letras K, W e Y. A justificativa dada era de que essas letras não pertenciam ao nosso alfabeto e que eu tinha um nome “estrangeiro” — naquele momento ainda não tinha consciência das infinitas exclusões que me aguardariam pela jornada da vida.

Por ser ágil para terminar as tarefas na sala de aula, algumas professoras colocavam-me para ser o ajudante de turma — já me identificava como professor?! Nascia o aluno veado. Ser educado, ter uma letra bem traçada, caprichoso, gostar de ajudar os colegas, preparar festinhas para as professoras, participar de apresentações de teatro, dança e música serviam como atributos-chave para demarcar a minha identidade que estava se constituindo.

Desde os anos iniciais da educação, vivenciei preconceitos no contexto escolar e, por ter um “jeito diferente” dos outros colegas, apontavam uma orientação sexual para mim. Nos anos posteriores os conflitos continuaram, adentraram o Ensino Médio, resultando num grande sofrimento ao vivenciar o dia a dia no chão escolar. Sangrei infinitas vezes, cresci, resisti e aqui estou após concluir minhas graduações em Letras e Psicologia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) e uma Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) proposta pelo NUH da UFMG, propondo-me a enveredar pelo campo da pesquisa de um tema tão peculiar a minha vida pessoal e

profissional. Ressalto que toda a minha jornada escolar, seja como aluno ou docente, foi em escolas públicas e minhas experiências no âmbito da Psicologia aconteceram na perspectiva da Psicologia Social, trabalhando em equipamentos sociais e/ou de saúde pública.

A meu ver, pelo fato de eu ser gay e por ter vivenciado a opressão junto ao constante silenciamento da minha sexualidade, pelo recorrente preconceito em sala de aula, permitiu-me construir, a partir de minha experiência singular, um conhecimento das vivências das pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e outras dissidências) numa sociedade LGBTQIAfóbica e, portanto, das violências de gênero.

A escolha pela sigla LGBTQIA+ a ser contemplada nesta pesquisa, deu-se a partir da necessidade de dar visibilidade às lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos, assexuais e outras dissidências. Regina Facchini (2005) pontua que a constituição da sigla descortina disputas por legitimidade, retóricas e estratégias políticas de visibilidade e reivindicação e evidencia a potência contida na instabilidade dessa unidade, uma vez que é justamente essa suposta fragilidade que vem fazendo com que o campo<sup>1</sup> se movimente não apenas para fora, mas também internamente.

Acredito que essa experiência de vida tornou-se fundamental para a minha constituição como ser e também como um profissional da educação, pois as formas individuais com que cada sujeito encara as diferenças no contexto escolar perpassam sua própria história, ou seja, durante a sua formação educacional básica e superior, nas suas relações familiares, no seu contato com os meios midiáticos, em suas práticas religiosas, na sua experiência vivida a cada dia no chão da escola, entre outras tantas vivências. Essas experiências no âmbito escolar como professor trouxeram inúmeras inquietudes, principalmente voltadas a gênero, sexualidade e orientação sexual e me permitiram indagar sobre a minha própria existência e sobre as marcas que a população LGBTQIA+ carrega na luta constante para a superação dos mais diversos tipos de violência.

---

<sup>1</sup> Campo é um conceito utilizado por Bourdieu que significa o espaço de práticas específicas, relativamente autônomo, dotado de uma história própria; caracterizado por um espaço de possíveis, que tende a orientar a busca dos agentes, definindo um universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais — todo um sistema de coordenadas, relacionadas umas com as outras, que é preciso ter em mente (não quer dizer na consciência) para se entrar no jogo. Entrar no jogo é manejar esse sistema de coordenadas. O campo é estruturado pelas relações objetivas entre as posições ocupadas pelos agentes e instituições, que determinam a forma de suas interações; o que configura um campo são as posições, as lutas concorrenciais e os interesses. (Bourdier, 1983, p. 106 e 107)

Noto que as diferenças sempre perpassaram minha vida pessoal e/ou profissional. Sinto que elas me atraem por me fazerem aprender com a diversidade e reconhecer o quão importante é cada pessoa ser escutada dentro de suas particularidades e originalidades, valorizando aquilo que de alguma forma a sociedade tenta apagar por meio de normas.

Essa pesquisa surge a partir dessa minha trajetória de vida e diante desse cenário desafiador em que retrocessos se intensificam desde 2015 com a temática transversal de gênero retirada do Plano Nacional de Educação, por força de uma bancada de políticos ligados a posturas religiosas fundamentalistas e conservadoras. Um episódio marcante aconteceu no ano de 2018, quando a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), suprimiu a temática de gênero e orientação sexual.

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), assegurados nos novos currículos a partir da homologação da BNCC, atualizam os Temas Transversais recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996. Os TCTs são um conjunto de assuntos que não dizem respeito a uma área do saber em específico, mas que atravessam todas elas uma vez que se relacionam diretamente com a realidade do estudante. A versão de 1996 discriminava os temas em: Saúde, Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo; já na versão de 2018, estão relacionados 15 assuntos reunidos em seis macroáreas: Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo e Multiculturalismo. Sendo as questões de gênero e sexualidade ausente nas macroáreas e essa ausência diz muito sobre o recente enfrentamento travado acerca do assunto em todas esferas de poder (BRASIL, 2018).

A mídia e as redes sociais têm veiculado diversas ações de combate às políticas de gênero, destrutando-as e nomeando-as como “ideologia de gênero”. Os seus adeptos levantaram uma bandeira de que políticas de enfrentamento das violências e desigualdades de gênero devem ser combatidas e, conseqüentemente, a ofensiva antigênero espalha-se pelo chão já marcado de sangue e ódio que, vorazmente, faz sangrar mulheres e pessoas LGBTQIA+ nos diversos espaços, em especial nas escolas brasileiras.

Diante dessa realidade, trouxemos um recorte que saiu na mídia sobre os ataques de ódio relacionados a temática em questão.

“Professora de JP vira alvo da polícia e da DPE suspeita de homofobia.”

“Uma professora de Biologia da cidade de João Pessoa definiu pessoas homossexuais, transexuais como “aberrações, pervertidas e pecadoras” durante uma live no Instagram. Um trecho da transmissão tem circulado nas redes sociais e gerado revolta entre internautas. No vídeo, a professora condena o que chama de “práticas sexuais não reprodutivas”. A Defensoria Pública do Estado da Paraíba (DPE) pediu que ela se desculpe e a Delegacia de Crimes Homofóbicos de João Pessoa está acompanhando o caso.” (Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/professora-de-jp-vira-alvo-da-policia-e-da-dpe-suspeita-de-homofobia/> Acesso em 30 de julho de 2020.)

Essa é apenas mais uma notícia dos vários casos de homofobia realizada por professores e professoras a circular pelos noticiários do Brasil. O relato acima, ocorrido no dia 10 de julho de 2020, demonstra que o chão escolar se revela particularmente árido, já que nele alguns professores e professoras não se atentam para a responsabilidade de sua função e os danos que provocam cada vez mais ao reiterarem o discurso arraigado da heteronormatividade que impera no histórico das origens educacionais. Relatos como esse devem servir não para culpabilizar professoras e professores, mas lançar luz para os limites e possibilidades da atuação profissional de professores e professoras da Educação Básica.

Nesse sentido, a pesquisa em questão propõe investigar a experiência das professoras e professores que fizeram a formação continuada em gênero e sexualidade especificamente no Curso de Especialização Formação de Educadores para a Educação Básica/LASEB, curso ofertado pela Faculdade de Educação (FaE) da UFMG em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMDE — BH). Nossa intenção é perceber como os docentes que foram cursistas lidam com as temáticas associadas às questões de gênero e sexualidade diante de um cenário tão adverso. Em consonância, torna-se relevante promover uma análise dos relatos das cursistas da sexta e sétimas edições em que as discussões sobre os temas de gênero e sexualidade estiveram presentes com o intuito de compreender como sua inserção no chão da escola dialogou com a formação ofertada e se ainda mantém atividades em que se discute a temática no cotidiano escolar.

A pesquisa em questão se propõe conhecer também os planos de ação desenvolvidos por essas cursistas e verificar se, após o encerramento do curso, mantiveram ou não o trabalho com essa temática.

Acreditamos que a pesquisa contribuirá de forma positiva para os estudos relacionados ao tema e para os profissionais da área de Educação, uma vez que tende a oferecer respostas a questionamentos diante da ausência de estudos acadêmicos que

tenham como objeto de investigação o atual momento vivido pelas professoras frente as ofensivas conservadoras contrárias as políticas que discutem gênero e sexualidade.

É necessário conhecer práticas de resistência e os impasses vividos pelas professoras da Educação Básica, solidarizar-se com essas profissionais em um momento no qual a vida nacional e as leis que regulam a educação vêm sofrendo tantos ataques de opositores aos direitos de mulheres e LGBTQIA+. Essa dissertação é um passo nessa direção.

Essa pesquisa tem como objetivo geral, portanto, promover uma análise das narrativas das cursistas do curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica/LASEB nas duas edições em que se ofertou formação em educação das relações de gênero e sexualidade.

E como objetivos específicos destacamos:

- Sistematizar os relatos das entrevistas relativas à formação pedagógica sobre gênero e sexualidade discutidas no LASEB;
- Investigar de forma crítico-reflexiva os relatos dessas profissionais para reconhecer os desafios diante da experiência docente e suas práticas em escolas municipais de Belo Horizonte;
- Analisar as percepções das docentes sobre prática pedagógicas de resistência e de enfrentamento à LGBTQIAfobia e outras intolerâncias de gênero frente a onda conservadora em escolas municipais de Belo Horizonte

Os objetivos foram importantes para nos direcionar em vários momentos desta pesquisa, inclusive na escrita e no processo das subdivisões do texto. Organizamos esta dissertação da seguinte forma: inicialmente o pesquisador coloca na Introdução as questões de gênero e sexualidade em sua vida. No segundo capítulo, buscamos conhecer a estrutura e organização do LASEB e nos inteiramos das turmas da sexta edição (2014) e sétima edição (2018). O terceiro capítulo contempla a metodologia, a forma de organização para obtenção e o perfil das entrevistadas. Partindo para o quarto capítulo, fizemos a análise das entrevistas e buscamos, sob a luz da teoria pós-crítica, fazermos uma reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a partir dos relatos trazidos pelas professoras. No quinto capítulo, discorreremos sobre a formação continuada de professoras e a produção de

resistências a partir dos planos de ações elaborados pelas cursistas do LASEB que compõem o recurso educacional. Por fim, tecemos as considerações finais que apontam que a escola deve ser o local de acolhimento e troca de afetos.

## 2. LASEB — PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*“Hoje desaprendo o que tinha aprendido até hoje  
e que amanhã recomencarei a aprender.  
Todos os dias desfaleço e desfaço-me em cinza  
efêmera:  
todos os dias reconstruo minhas edificações, em  
sonho eternas.  
Esta frágil escola que somos, levanto-a com  
paciência  
dos alicerces às torres, sabendo que é trabalho sem  
termo.  
E do alto avisto os que folgam e assaltam, donos de  
riso e pedras.  
Cada um de nós tem sua verdade, pela qual deve  
morrer.  
De um lugar que não se alcança, e que é, no entanto,  
claro,  
minha verdade, sem troca, sem equivalência nem  
desengano  
permanece constante, obrigatória, livre:  
enquanto aprendo, desaprendo e torno a  
reaprender.”*

*Cecília Meireles (1979, p.141)*

### 2.1. Conhecendo e aprendendo sobre a proposta do LASEB

O Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica/LASEB é um curso de especialização ofertado para professoras e professores da rede pública de ensino, já tendo sido ofertado para os profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Congonhas e, atualmente, encontra-se em negociação a sua oferta para a Rede Estadual de Educação de Belo Horizonte.

A dissertação aqui apresentada debruça-se sobre duas edições específicas do curso que foram disponibilizadas aos profissionais de Belo Horizonte. Na sexta edição, um dos cursos enfocou as questões de gênero e sexualidade sob o eixo temático “Diversidade, Relações Étnico-Raciais e de Gênero” e na edição seguinte sob o eixo “Educação,



Diversidade e Intersetorialidade”. Buscamos, assim, caracterizar o curso: como surgiu, sua organização, estrutura curricular e seus objetivos. Também procuramos apresentar o que é a formação continuada em serviço e como o LASEB materializa essas concepções e as articula. Nossa intenção é proporcionar ao (a) leitora(a) uma melhor compreensão desse programa tanto de uma forma mais geral quanto de modo mais específica ao dar enfoque a essas duas áreas de concentração acima destacadas.

O LASEB surge como um curso após uma longa trajetória de parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação/SMED e a Faculdade de Educação/FaE da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Em conjunto, essas duas instituições realizaram trabalhos através dos diversos núcleos/grupos da FaE/UFMG na forma de assessorias — por exemplo, na proposta de organização de Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental—, consultoria, avaliação e pesquisa, a partir da implementação do Projeto Escola Plural na Educação Básica, desde a década de 1990.

A FaE/UFMG, tendo em vista essa relação histórica com o LASEB, “assumiu a perspectiva de colocar à prova tudo o que já se consolidara no campo de formação de educadores e suas convicções mais consistentes sobre essa formação” (DALBEN *et al*, 2009, p.20). E tendo como objetivo aprimorar a qualidade do ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, definiu-se que o principal foco do programa seria a relação teórico-prática, numa perspectiva de análise e modificação da prática docente, com o propósito de superar dificuldades conhecidas e vivenciadas nos processos formativos das escolas.

Essa especialização, portanto, conforme consta do Projeto do Curso, teve sua primeira edição em 2005 — 2006. Em consulta à “Proposta de Pós-Graduação *Lato Sensu* para Educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”, que consta na Secretaria do LASEB, foi possível constatar os seguintes objetivos do curso: aprofundar estudos e análises sobre a prática escolar; estimular a articulação entre o debate teórico-epistemológico e a prática das professoras no cotidiano da escola e da sala de aula; consolidar trocas de experiências e diálogos sobre os desafios da realidade das escolas e da educação brasileira; expandir conhecimentos e assegurar a realização de processos de reflexão ampla acerca das políticas públicas de educação. De acordo com a Proposta da Especialização e em atendimento às demandas da SMED, evidenciaram-se na oferta desse programa outras questões de grande relevância: necessidade de formação e qualificação de professoras de modo que repercutisse em desdobramentos positivos no ensino, na

aprendizagem na sala de aula e nos projetos políticos-pedagógicos das escolas municipais, possibilidade de sistematização de experiência das professoras que teriam um espaço para relatar a sua prática, com o intuito de alimentar a própria formação a partir das práticas e, também, das pesquisas desenvolvidas pelos núcleos/grupos da FaE/UFMG que se empenham no aprofundamento sobre questões e conteúdos pertinentes à formação e ao receber o certificado de qualificação em nível de pós-graduação *lato sensu* há a possibilidade de uma progressão de carreira.

Esse programa teve início em 2006, ofertando até cinco áreas de concentração, em cada uma das suas edições. Na Proposta do Curso de Especialização consta como ênfase os estudos de uma diversidade de temáticas e complexidades de questões que seriam pautadas em cada área. As áreas oferecidas nas cinco primeiras edições do LASEB foram: 1- Educação Matemática; 2- Alfabetização e Letramento; 3- Educação Infantil, a partir da terceira edição do programa; 4- Juventude e Escola; 5- História da África e Cultura Afro-brasileira (posteriormente denominada Educação e Relações Étnico Raciais); 6- Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, a partir da 5ª edição. É interessante salientar que na 3ª edição (2008/2009) e 5ª edição (2011/2012) não foi ofertada a área Juventude e Escola, sendo que na 3ª edição houve um edital para vagas remanescentes para área Alfabetização e Letramento (turmas 1 e 2) e na 5ª edição houve a incorporação da área Aprendizagem e Ensino na Educação Básica no lugar da área Juventude e Escola.

Com o intuito de conhecer e/ou apreender sobre diversas possibilidades de trabalho para as suas salas de aula, as cursistas tiveram a oportunidade de optar por se inscrever na área que melhor lhes conviesse.

Para a constituição das turmas do LASEB, por áreas de concentração, foram usados critérios seletivos: turmas de 40 pessoas, sendo que as vagas foram distribuídas levando em consideração os seguintes critérios: para aquelas que se autodeclarassem portadoras de deficiência, 10% das vagas; 40% para autodeclaradas negras, pretas e pardas; e os outros 50% para ampla concorrência. Na Proposta do Curso de Especialização em Educação Básica, primeira edição, havia um critério relevante para participar do processo seletivo do LASEB, que também merece ser ressaltado, é o que pontuava que a candidata não podia estar cursando ou já ter cursado concluído pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em qualquer área de conhecimento, sendo que esse critério foi retirado em outras edições. Esta política pretendia incentivar e valorizar a formação continuada para aquelas que não tinham especialização e tal medida pretendia

assegurar às professoras da RME/BH a oportunidade de cursar pelo menos uma especialização, além disso, a professora tinha que já ter cumprido o estágio probatório na PBH.

O programa só pode ser oferecido, nas duas primeiras edições, a professoras que estivessem atuando em sala de aula com estudantes de nove a quatorze (segundo e terceiro ciclos do ensino fundamental) e/ou na coordenação pedagógica. Esse quesito foi ampliado nas edições posteriores e professoras de todos os ciclos do ensino fundamental puderam participar do processo seletivo, além de professoras de ensino médio, educadoras infantis, técnicas superiores de educação (supervisoras pedagógicas, orientadoras educacionais e pedagogas), bibliotecárias, auxiliares de biblioteca e analistas de políticas públicas da RME/BH. Mas foi mantida a questão da prioridade para professoras que estivessem atuando na sala de aula. O processo seletivo é feito e, caso todas as vagas de determinado curso sejam contempladas, a professora inscrita tem a oportunidade de participar do sorteio de outro curso pleiteado como segunda opção, caso esse tenha vagas remanescentes. A especialização é delineada para ser desenvolvida aos sábados, com oito horas de atividades na FaE e, nesses dias, se porventura aconteçam atividades nas escolas das cursistas, automaticamente elas estão dispensadas do comparecimento à escola.

As formações ofertadas são gratuitas para as cursistas e, para isto, o seu financiamento fica sob a responsabilidade da SMED/BH com apoio de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. Portanto, a professora que frequenta o LASEB não tem nenhum ônus financeiro, além de sua própria manutenção pessoal. Para assegurar que gastos sejam realizados sem desperdício, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) exige que a professora, ao se inscrever no programa, assine um termo de compromisso em que, caso descumpra qualquer condição prevista no edital ou abandone o curso antes de terminá-lo, terá que fazer o reembolso do valor relativo à formação.

No que diz respeito aos aspectos avaliativos, a Universidade Federal de Minas Gerais estipula um aproveitamento mínimo de sessenta pontos em cada disciplina, num total de cem pontos, e frequência mínima de 75% nas atividades de cada disciplina, sendo a carga horária total prevista da especialização de quatrocentos e cinquenta horas.

No tocante à organização dos componentes curriculares no LASEB, são assim distribuídos:

- a) Núcleo de disciplinas comuns a todas as áreas de concentração, sendo composta por três disciplinas de 30 horas: Currículo, teoria, prática e política; Pesquisa e intervenção na escola e Educação, Sociedade e Cultura. Nessas disciplinas centraram-se conteúdos de fundamentação geral e pedagógica, mas de forma articulada com questões próprias de cada área de concentração.
- b) Disciplinas específicas: 11 disciplinas de cada área com 30 horas — no caso, nas áreas de Diversidade Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero; Educação Diversidade e Intersetorialidade.
- c) Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP): disciplina específica e desenvolvida ao longo de todo o curso, voltada para reflexão e análise de práticas visando elaboração de um Projeto de Ensino como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
- d) Oficinas: momento de vivenciar e aprender praticando, organizando em pequenos grupos e por opção da professora-aluna: biblioteca, inicialização a *Word* e *Power Point*, teatro, música, contação de histórias, corporeidade e produção de textos.
- e) Seminários com temas gerais e comuns a todas as áreas de concentração (com participação de todas professoras-alunas).

De acordo com a Proposta de Pós-Graduação *Lato Sensu* para Educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, ao término de uma disciplina específica de cada área de concentração, são intercalados seminários, oficinas e encontros de Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP).

Afim de contemplar as necessidades interdisciplinares de uma formação de professoras, as oficinas e os seminários são ofertados através de atividades coletivas com o objetivo de uma maior interação entre as cursistas das diferentes áreas de concentração. Como a meta é propor uma formação mais vasta e reflexiva para as docentes, com base na discussão de temas convergentes do contexto educacional e de interesse das diversas áreas de concentração, são estruturadas diferentes modalidades de atividades como palestras, seminários, visitas técnicas, etc.

A pesquisadora e professora Ângela Dalben (2009), pontua que as disciplinas do núcleo comum, seminários e palestras, oficinas e os grupos de estudo objetivavam formar

professoras capazes de enfrentar os problemas diretamente vinculados à sala de aula, de maneira crítica, consciente e comprometida com o desenvolvimento humano e com questões políticas e sociais mais amplas. Pretende-se com esse formato favorecer a reflexão das professoras quanto ao contexto da atividade docente, que requer e exige o reconhecimento da riqueza presente na diversidade sociocultural da nossa sociedade e no reconhecimento de suas alunas como parte dessa diversidade. (DALBEN *et al*, 2009, p.23)

Para propiciar um espaço onde as professoras-alunas possam discutir a sua prática de forma mais detalhada e analítica, a disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), possui como pressuposto a perspectiva de formação de um “professor reflexivo”.

A professora Ângela Dalben pontua que:

(...) a ideia do “professor reflexivo” perpassa pela sua capacidade de olhar, de forma crítica, a sua prática. O professor reflexivo está sempre fazendo diagnósticos, levantando questões, discutindo com outros profissionais, estudando, elaborando estratégias e buscando aprimoramento da sua prática, pois sabe que a mesma nunca está totalmente concluída. No entendimento de professor como um sujeito ativo dos processos formativos, a perspectiva da reflexão sobre a prática se torna um instrumento muito relevante. (DALBEN *et al*, 2009, p.25)

A perspectiva didático-metodológica expressa no projeto inicial do LASEB pleiteia que as atividades desenvolvidas nessa disciplina permitam que as diversas dimensões da formação docente possam ser transformadas em processos concretos de reflexão/ação e produção de conhecimento sobre o ensino, a escola e a prática pedagógica das educadoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte com resultados relevantes na atuação. (DALBEN *et al*, 2009, p.26)

Ao longo de cada curso, a disciplina ACPP é desenvolvida através de encontros com os grupos e/ou atendimentos individuais (presencialmente e em datas previstas no cronograma). Dentro dessa disciplina, as professoras-alunas desenvolveram o Trabalho de Conclusão de Curso, chamado de Projeto de Ensino/Plano de Ação. Cada turma é dividida em quatro grupos e cada grupo tem uma professora-tutora para assessorar as cursistas. Espera-se que as professoras, para a realização desse projeto, dialoguem com os saberes da prática e com os conhecimentos e as teorias oferecidas pelas disciplinas do programa para melhor compreensão de suas experiências no chão da escola.

De acordo com a Proposta de Pós-Graduação *Lato Sensu* para Educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte da especialização, no que se refere às

mudanças desejáveis a serem propiciadas pela Especialização do LASEB, almejasse que a realização das diversas formações abranja aspectos que interajam com a formação pessoal, comportamental e técnica das professoras. Para esse fim, como parâmetros de avaliação, continuamente se procura ensejar alterações e/ou mudanças em diferentes dimensões das práticas docentes como, por exemplo, postura pessoal, compromisso, capacidade de dialogar, receptividade, entusiasmo, flexibilidade diante do trabalho e da sala de aula.

## **2.2. A proposta específica do LASEB nas áreas de Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero (6ª edição) e Educação, Diversidade e Intersetorialidade (7ª edição).**

A partir desse histórico do LASEB e para delineamento da pesquisa a ser apresentada, a investigação focou-se na sexta e sétimas edições do curso do LASEB. A sexta edição teve a duração de dezoito meses compreendidos entre janeiro de 2014 a junho de 2015 com carga horária total de quatrocentos e cinquenta horas. Sendo essas as áreas de concentração do curso: Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, Educação e Cinema, Educação em Ciências, Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, Processos de Alfabetização e Letramento e Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica.

A sétima edição teve a duração de dezoito meses com início em janeiro de 2018 e término em junho de 2019, porém houve alterações no calendário e consequentes mudanças na cronologia, mantendo a carga horária total de quatrocentos e cinquenta horas. Cabe ressaltar que, em atendimento às demandas da SMED, a proposta contemplou sete áreas de concentração: Coordenação Pedagógica, Sujeitos e Prática no Cotidiano Escolar; Educação, Diversidade e Intersetorialidade; Educação Inclusiva, Pessoas com Deficiências, Acessibilidade, Prática Educativa; Educação de Jovens e Adultos; Múltiplas Linguagens em Educação Infantil; Processo de Alfabetização e Letramento; Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica.

A sexta edição ofereceu 240 vagas, sendo selecionados 231 candidatas, das quais 227 cursistas concluíram. Nos registros da Secretaria do LASEB constam que houve duas desistências por motivo de doenças e duas reprovações por não apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso.

Na sétima edição, foram oferecidas 280 vagas, sendo selecionados 279 candidatas,

havendo 267 concluintes. Em relação as doze ingressantes que não concluíram o curso de especialização há as seguintes observações: duas desistências formais, uma desistência por motivo de aprovação do Mestrado Acadêmico da FaE para 2019, duas desistências por motivo de aprovação no Mestrado Profissional FaE para 2019, seis abandonos de curso e uma reprovação por não apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A área de concentração Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero da sexta edição foi coordenada pela professora Shirley Aparecida de Miranda. Esta área teve como objetivo trabalhar a problemática da diversidade na educação com foco nas relações étnico-raciais e de gênero. Dentro desse foco, visa-se abordar aspectos históricos, sociológicos, políticos e culturais do tema, problematizando as relações entre movimentos sociais (com enfoque nas relações raciais e de gênero) e o direito à diferença nas políticas públicas em educação e nos currículos escolares. As disciplinas contempladas na área foram: Movimentos Sociais, Educação, Raça e Gênero; Educação, Desigualdades Sociais, Raciais e de Gênero; História da África na Educação Básica; Diversidade Étnico-Racial e Educação; Religiões de Matriz Afro-Brasileira e Educação; Gênero e Educação; Diversidade Sexual e Educação; Fundamentos históricos e socioantropológicos da educação escolar; Pesquisa em educação; Currículo: teorizações e políticas; Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial; Análise Crítica da Prática Pedagógica e Seminários em Formação de Educadores para a Educação Básica.

A área Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero contou com a participação de 40 cursistas que produziram Planos de Ação contemplando temáticas diversas, sendo selecionados para essa pesquisa dez planos que abordaram especificamente gênero e/ou sexualidade.

A sétima edição da área Educação, Diversidades e Intersetorialidade foi coordenada pela professora Shirley Aparecida de Miranda e pelo professor Paulo Henrique de Queiroz Nogueira. Essa área tem como objetivo trabalhar questões relativas à convivência com a diferença em contextos escolares. A temática foi abordada em seus aspectos históricos, sociológicos, políticos e culturais com o intuito de problematizar as relações entre movimentos sociais e o direito à diferença nas políticas públicas em educação focalizando as perspectivas da diversidade e da interculturalidade e suas repercussões nos contextos e nos currículos escolares. As disciplinas contempladas na área foram: Movimentos Sociais, Educação, Raça e Gênero; Educação, Desigualdades Sociais, Raciais e de Gênero; História da África na Educação Básica; Diversidade Étnico-

Racial e Educação; Religiões de Matriz Afro-Brasileira e Educação; Gênero e Educação; Diversidade Sexual e Educação; Tópicos em abordagens históricas e socioantropológicas de educação escolar; Pesquisa em educação: o professor pesquisador e contexto escolar como base de investigação; Currículo: teorizações e políticas; Leitura e produção de textos na formação continuada de professores ; Análise Crítica da Prática Pedagógica — ACP e Seminários em Formação de Educadores para a Educação Básica.

A sétima edição teve a participação de 40 cursistas, porém apenas 38 apresentaram os Planos de Ação. Foram selecionados oito planos que abordaram diretamente gênero e sexualidade.

Assim, foram enviados *e-mails* convidando as dezoito cursistas que desenvolveram seus planos de ação acerca de temáticas relacionadas a gênero e sexualidade para participar da presente pesquisa.

É importante destacar que, como as alunas do LASEB atuavam enquanto faziam o curso seja em salas de aulas, seja em coordenações pedagógicas, foram planejados para a ACP momentos de equacionamento da relação entre teoria e prática, tratada como essencial nesse projeto de curso. Segundo Samira Zaidan e Kelly Souto (2009), os conceitos e as teorias práticas principais das áreas de conhecimento escolhidas pautavam-se pelos objetivos de ampliar, atualizar e subsidiar a formação docente para atuação na Educação Básica. Paralelamente, a estudante-professora apresentava suas experiências para, em seguida, propor novas ações de ensino, desenvolvê-las, relacioná-las, compará-las, analisá-las e elaborar ações mais sistematizadas ao final do curso, na forma de um Trabalho de Conclusão de Curso, denominado Projeto de Ensino/Plano de Ação.

Ainda de acordo com Zaidan e Souto (2009)

(...) em lugar de uma monografia como requisito final do curso de especialização, o Projeto de Ensino tinha por objetivo a produção de um texto analítico/propositivo da ação docente, articulando conhecimento das práticas pedagógicas com teorias tratadas durante o próprio curso. Assim como trabalho acadêmico, o Projeto de Ensino deveria vir justificado teoricamente, quanto ao tema proposto, nas referências das teorias gerais de educação e das disciplinas específicas de cada área de especialização. (ZAIDAN & SOUTO, 2009, p. 213)



**Tabela 1: títulos dos Projetos de Ensino desenvolvidos nas sexta e sétima edições que trataram especificamente de gênero e/ou sexualidade.**

<b>Título do trabalho (Projeto de Ensino) 6ª Edição</b>
Literatura e educação sexual um plano de ação com jovens do ensino médio.
Relações de gênero na pré-adolescência: possibilidades para promover equidade.
Gênero, Sexualidade e Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte: desafios e perspectivas.
Possibilidades e desafios no debate sobre hierarquias de gênero e questões étnico-raciais em sala de aula.
As construções das representações sociais de gênero e raça na literatura infantil.
A escola e os espaços possíveis de combate à homofobia.
Hip Hop: uma ferramenta de desenvolvimento crítico da identidade racial e de gênero de jovens da zona leste de Belo Horizonte.
Currículo e diversidade: uma interlocução necessária no cotidiano escolar.
Desestabilizando a invisibilidade da homossexualidade dentro dos muros da escola.
Os meninos e as meninas gostam das mesmas coisas?: a representação de masculino e feminino e sua influência na escolha de brinquedos e brincadeiras das crianças pequenas.
<b>Título do trabalho (Projeto de Ensino) 7ª Edição</b>
Desconstruindo estereótipos sexistas com crianças no currículo e práticas escolares na educação infantil.
Desconstrução dos estereótipos de gênero através do brinquedo e do brincar na educação infantil.
Inventando de ser princesa: diálogo com as meninas do primeiro ciclo do ensino fundamental.
Poesias, músicas, histórias, desenhos, pinturas, danças e brincadeiras na educação infantil.
Pluct, Plact Zum! Passaporte para conversas com professoras da educação infantil sobre os modos de ser menina e menino na primeira infância.
Literatura infantil como suporte para valorização da diversidade na educação infantil.
(Re)educação das relações étnico-raciais e de gênero: formação para profissionais da educação do ensino fundamental.
Cinema de Animação e Diversidade: narrativas sobre gênero e raça no contexto escolar.

**Fonte:** tabela elaborado pelo autor

Os dezoito Planos de Ação foram selecionados e entramos em contato via *e-mail* com as respectivas autoras. Obtivemos respostas de dez autoras (cursistas) que aceitaram participar da pesquisa.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos, nota-se que lidam com distintas expressões das temáticas que circundam as proposições sobre relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Paulo Nogueira e Shirley Miranda (2017) apontam que:

(...) os trabalhos mobilizam a sensibilidade estética dos envolvidos ao falar de imagens e autoimagens das crianças, seus cabelos e seus corpos; educa sobre as diferenças sexuais, os pertencimentos de gênero e as expressões das orientações sexuais; aborda a arte, a música, a literatura, o cinema e suas expressões de fruição do belo ao retratar outras narrativas até então subalternizadas; enfatiza o lúdico como linguagem de expressão de apropriação do mundo e suas representações sociais; sensibiliza os sujeitos para uma sociedade mais plural e justa no trato com a diferença ao falar de direitos a uma vida digna; cria estratégias e recursos didáticos para lidar com o desafio de tratar preconceito e discriminação; ressignifica os conteúdos tradicionais da escola ao propor releituras que levem em consideração as clivagens de gênero e as raciais; promove interconexões entre o espaço escolar e o reconhecimento do entorno da escola ao propor continuidade entre a cultura escolar e a cultura compartilhada pelos educandos; incorpora outras matrizes explicativas do mundo para além da narrativa hegemônica do Ocidente, que subalterniza e inferioriza outras expressões culturais. (MIRANDA & NOGUEIRA, 2017, p.69)

Na tabela dois abaixo constam os títulos dos Projetos de Ensino realizados pelas cursistas que concederam entrevista para esta pesquisa. Os nomes das autoras e de suas orientadoras foram suprimidas por questões éticas. Os projetos foram desenvolvidos na educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, e um dos trabalhos foi realizado com professoras. Dentro das perspectivas temáticas temos a interseccionalidade com discussões entre raça, gênero e sexualidade no espaço escolar e sala de aula. As cursistas utilizaram-se de recursos da literatura, cinema, arte, música, brincadeiras, desenhos, pinturas, danças, narrativas e diálogos para o desenvolvimento dos projetos.

**Tabela 2: Títulos dos Trabalho de Conclusão de Curso das entrevistadas**

<b>Título do trabalho (Projeto de Ensino)</b>
A elaboração de itens pedagógicos como estratégia de superação do silenciamento da cultura africana em livros didáticos.
Possibilidades e desafios no debate sobre hierarquias de gênero e questões étnico-raciais em sala de aula.
Hip Hop: uma ferramenta de desenvolvimento crítico da identidade racial e de gênero de jovens da zona leste de Belo Horizonte.
Desconstruindo estereótipos sexistas com crianças no currículo e práticas escolares na educação infantil.
A Literatura Infantil como suporte para valorização da diversidade na educação infantil.
Desconstrução dos estereótipos de gênero através do brinquedo e do brincar na educação infantil.
Inventando de ser princesa: diálogo com as meninas do primeiro ciclo do ensino fundamental.
Poesias, músicas, histórias, desenhos, pinturas, danças e brincadeiras na educação infantil.
Pluct, Plact Zum! Passaporte para conversas com professoras da educação infantil sobre os modos de ser menina e menino na primeira infância.
Cinema de Animação e Diversidade: narrativas sobre gênero e raça no contexto escolar.

Fonte: tabela elaborado pelo autor

### 3. METODOLOGIA... (RE)FAZENDO ESCOLHAS E ORGANIZANDO O PERCURSO

*“Mas é preciso escolher. Porque o tempo foge. Não há tempo para tudo. Não poderei escutar todas as músicas que desejo, não poderei ler todos os livros que desejo, não poderei abraçar todas as pessoas que desejo. É necessário aprender a arte de “abrir mão” — a fim de nos dedicarmos àquilo que é essencial”.* Rubem Alves (2009, p. 23)

Uma metodologia de pesquisa se refere a um “como fazer”, caminhos a percorrer, percursos a trilhar, trajetos a realizar. Trata-se de uma condução da pesquisa em que, conforme argumentação de Meyer e Paraíso (2012, p. 15), é necessário organizar-se “de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas”.

Qual caminho seguir diante de provocações, dúvidas, angústias, aprendizados, prazeres, desprazeres e inquietações? Diante dos desafios da pesquisa e das (in)certezas a serem trilhadas era preciso fazer escolhas para que eu pudesse dar seguimento à pesquisa, momento que me depararia com a necessidade de melhor delimitar a metodologia de pesquisa e de entrar em contato com os seus sujeitos.

Ao iniciar o mestrado, tinha como objetivo pesquisar a temática de gênero e sexualidade com professoras e outros profissionais que atuassem na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, devido ao fato de a minha experiência docente ser na rede estadual. Porém, durante a caminhada precisei fazer escolhas e optei por trabalhar com professoras e outras profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que participaram das áreas de concentração da Especialização do LASEB especificamente voltadas para gênero e/ou sexualidade e que desenvolveram seus Planos de Ação/Projeto de Ensino (Trabalho de Conclusão de Curso) relacionados ao tema desta pesquisa.

A escolha desses sujeitos se deu pela maior facilidade que teria de contactar as profissionais que concluíram a especialização, pois, como as escolas se encontravam fechadas devido ao isolamento social, o acesso a esse público se daria via a secretaria do curso, que veio a me disponibilizar os *e-mails* das cursistas. Devido à crise sanitária provocada pela COVID-19, com seu grande número de doentes e casos de óbito, tivemos que fazer inúmeras readaptações dos nossos corpos nos espaços públicos para nos protegermos da contaminação do vírus e, assim, a pandemia trouxe impactos restritivos

para o campo de pesquisa. Para diminuir esses impactos, foi preciso superar todas as brechas e possíveis contratempos que, por ventura, viessem a aparecer no percurso e pudessem comprometer a viabilidade do estudo.

Realizada a escolha das pessoas que participariam da pesquisa, vinha a dúvida sobre a escolha metodológica. Essa mais recente experiência com a pesquisa foi desafiante para mim, tendo em vista o contexto de pandemia com medos e incertezas. Assim, realizar a pesquisa nesses tempos de isolamento social só torna ainda mais singular o que pesquisador Roney Polato de Castro afirma ao dizer que para “cada sujeito que pesquisa há uma experiência, que se constitui, se modifica, se transforma no processo de pesquisar e que também constitui, modifica e transforma os sujeitos na pesquisa”. (CASTRO, 2014, p. 28).

Sendo assim, a pesquisa tornou-se única para mim e trouxe-me inquietudes a todo momento e, principalmente, um convite ao desafio de pesquisar durante uma pandemia que registra 687.114 vidas perdidas no Brasil e 6.566.866 óbitos mundialmente até outubro de 2022, num cenário desolador.

Existia certo receio em não conseguir adesão das professoras para realizar as entrevistas semiestruturadas, principalmente, devido aos tensionamentos atuais que estamos vivenciando na política e nas escolas sobre as questões de gênero e sexualidade. Além de me sentir inseguro com a realização das entrevistas de forma remota devido a possíveis falhas tecnológicas que poderiam ocorrer como, por exemplo, o mau funcionamento da internet, dos *hardwares* ou *softwares* para a captação de imagem e som. Após realizar as primeiras entrevistas, fui lidando com a ansiedade e o medo de falhas tecnológicas e, conseqüentemente, perder ou comprometer a obtenção dos dados para a pesquisa. Busquei, ainda, criar proximidade com as entrevistadas<sup>2</sup> para que a depoimento fluísse de maneira agradável, proporcionando um encontro interativo.

### **3.1. A abordagem metodológica e o método de pesquisa**

Do ponto de vista da abordagem metodológica, o presente estudo situa-se no campo das pesquisas qualitativas, propiciando meios de obter informações que caracterizem o objeto de estudo. A produção de dados é possibilitada pela utilização das narrativas construídas pelas depoentes por meio de entrevistas semiestruturadas.

---

<sup>2</sup> Chamamos as “entrevistadas”, mesmo que haja um professor que participa do grupo dos depoentes. Fazemos, assim, como uma escolha para ressaltar a participação das mulheres na composição da docência.

A pesquisa qualitativa permite a interpretação e o entendimento dos significados das experiências humanas (MARCONI; LAKATOS, 2011) e, nesse caso, a obtenção dos dados se deu a partir do registro das entrevistas. Caracterizando-se como um estudo exploratório ao analisar as narrativas de cursistas da área de Educação, Diversidade e Intersetorialidade do curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica/LASEB, cujos Planos de Ação incorporaram as dimensões de gênero e sexualidade, em sua inserção no cotidiano escolar nos equipamentos de ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Assim que definimos o projeto de pesquisa, enviamos ao professor Alexandre Gomes Soares para emissão do parecer, sua escolha se deu pelo fato dele ser um pesquisador dos estudos sobre gênero e sexualidade, atuando como coordenador pedagógico dos 1º e 2º ciclos em escolas da rede municipal de Belo Horizonte e pelo seu envolvimento com políticas públicas educacionais. Desta feita, seu olhar para o nosso trabalho traria não só contribuições teóricas e epistemológicas, como também contribuições em relação aos possíveis impactos deste trabalho nas escolas municipais. Suas colaborações foram muito importantes para a finalização do projeto. Com o parecer em mãos, iniciamos os procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa/CEP da UFMG. Enviamos também o projeto para a Secretaria Municipal de Educação, solicitando sua anuência para que a pesquisa ocorresse nas escolas de sua jurisdição, pedido que foi prontamente deferido.

### **3.2. Procedimentos Éticos**

Em consonância com o Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que orienta sobre pesquisas em ambiente virtual, cada uma das cursistas recebeu o convite para participar da pesquisa através do seu *e-mail*, enviado individualmente com o *link* do questionário *online* referente às perguntas censitárias a serem respondidas. Nesse questionário constava uma pergunta em que a cursista concordava ou não com a participação na pesquisa. Caso ela respondesse afirmativamente, sacramentava-se o interesse e consentimento na participação da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador fez contato agendando a entrevista, que aconteceu de forma remota devido ao contexto da pandemia COVID-19 e gravada. Procurei resguardar a identidade e a proteção, mantendo a sala virtual monitorada e não permitindo nenhum tipo de acesso por terceiros. Cada entrevista teve duração média de uma hora e aconteceu na Plataforma da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), sendo utilizado apenas o áudio, visto que sua imagem não

teria uso na pesquisa. Após a entrevista, o pesquisador fez o *download* do arquivo gravado na Plataforma RNP e o mesmo foi excluído automaticamente do meio digital. O arquivo de gravação da entrevista foi transportado para um dispositivo eletrônico local, de uso exclusivo dos pesquisadores, para proteção dos dados obtidos na gravação da entrevista.

Os dados gerados pelo questionário censitário e os registros das entrevistas (gravação de áudio por meio da Plataforma RNP, assim como a sua transcrição), serão arquivados por um período de cinco anos sob responsabilidade dos pesquisadores e o acesso será restrito aos envolvidos na pesquisa.

Cabe ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa assinaram eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, em anexo, no qual constava todos os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, os objetivos, os principais riscos, os benefícios, os direitos e deveres, a voluntariedade da participação, a garantia do sigilo referente aos dados e identidade dos sujeitos. Também afirmamos que durante a realização da pesquisa, estaríamos cumprindo os termos da Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e todas as outras determinações feitas pelo COEP.

A pesquisa foi apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, número do parecer 4.658.937 e também obteve anuência do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (CAPE) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Anexos 9.3 e 9.4)

### **3.3. A produção de dados**

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, iniciou-se o levantamento dos nomes e dos Planos de Ação da sexta e sétimas edições do LASEB junto à secretaria do curso, enviando, em seguida, um *e-mail* para as cursistas egressas que desenvolveram planos de ação sobre as questões apontadas. O *e-mail* foi enviado individualmente para cada participante e objetivou apresentar a pesquisa, informar sobre os procedimentos éticos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitar as respostas do questionário que coletou dados censitários sobre a formação do respondente, como a sua atual situação funcional, e se ele se disporia a participar da entrevista.

Devido ao contexto da pandemia COVID-19 as entrevistas aconteceram de forma remota pela Plataforma da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e teve duração média de uma hora. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as cursistas

que consentiram participar da entrevista sendo que estas foram agendadas via *e-mail* em data e horário previamente combinado. Na entrevista, após as devidas informações sobre os cuidados éticos e a autorização para que ela viesse a ocorrer e a concordância com a gravação, foram dirigidas perguntas com finalidade de compreensão acerca da formação e trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade dentro de espaços escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Em se tratando da entrevista oral, diversos autores discutem sua metodologia. Defende-se que “os dados são geralmente recolhidos em contextos naturais, sem necessariamente levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Nesse tipo de entrevista, algumas perguntas são previamente redigidas com o intuito de orientar o processo; todavia, ao longo desse processo, as perguntas podem ser reformuladas e outras relacionadas podem ser acrescentadas, permitindo abertura ao discurso do entrevistado e prevendo simultaneamente a necessidade da manutenção de seu foco, caso este se desvie do assunto em questão (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com Menezes (2005), é fundamental que o momento seja compreendido como uma prática reflexiva que acompanhe todos os momentos de realização da pesquisa, desde a formulação do objeto até a técnica de investigação, pois a metodologia não se resume a um receituário ou a uma prescrição de passos, uma vez que se pretende realizar uma prática reflexiva construída pela negociação de saberes, interesses, discursos e práticas entre indivíduos.

Na pesquisa em questão, além das entrevistas, a coleta do material também compreende a consulta de documentos do LASEB, tais como: projeto inicial, currículo por área de concentração e planos de ação desenvolvidos pelas cursistas. Como o critério adotado para composição do grupo de estudantes a serem entrevistadas foi o de se pesquisar cursistas que frequentaram a sexta e sétima edições, o universo de possíveis entrevistadas ficou restrito às alunas da área de concentração Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero (6ª edição) e Educação, Diversidade e Intersetorialidade (7ª edição), que desenvolveram em suas pesquisas Plano de Ação voltadas para as discussões de gênero e diversidade sexual.

Enviou-se, portanto, um questionário *online* a ser respondido por essas estudantes que, ao final, solicitava a disponibilidade para concederem uma entrevista, apêndice 8.2.

Os dados obtidos, originados a partir do questionário censitário *online* e da entrevista, foram analisados a partir da abordagem qualitativa. O questionário buscou levantar dados relacionados a idade, gênero, orientação sexual, raça/etnia, religião, formação acadêmica, tempo de atuação docente e vida funcional.

Já as perguntas utilizadas nas entrevistas semiestruturadas abordavam as questões da escolha, formação e experiência no LASEB, Plano de Ação, práticas pedagógicas e experiência com a temática na escola, projetos e práticas pedagógicas voltadas para as questões de gênero e LGBTQIA+ e, por último, abordei os tensionamentos políticos atuais e as suas consequências no âmbito escolar — o roteiro semiestruturado de entrevista está disponível no apêndice 8.1. É importante destacar que o roteiro das entrevistas estava ali apenas para dirigir o entrevistador no trajeto, construídas a partir dos objetivos da pesquisa. Tivemos muito cuidado ao pensar no roteiro das entrevistas. Cabe ressaltar que as entrevistas remotas aconteceram com cordialidade, sendo que as entrevistadas se mostraram interessadas e à vontade para as suas colocações. Todas as entrevistas foram gravadas e, na sequência, tiveram seus áudios transcritos em sua íntegra, preservando fidedignamente o relato. Ao final, totalizaram-se 230 páginas transcritas e estas foram submetidas à análise, pautada nas teorias dos estudos teóricos pós-críticos de diferenças, gênero, sexualidade e currículo.

### **3.4. Análise de discurso**

Existem diferentes abordagens metodológicas para a análise dos dados nas pesquisas qualitativas: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, entre outras (OLIVEIRA, 2008).

Para a pesquisa em questão, seguimos um percurso que se inspira em boa parte nas teorizações mais recentes da Análise de Discurso (AD) e Análise Crítica de Discurso (ACD), mobilizando conceitos que permitem lançar o foco para questões não restritas ao conteúdo textual e ao âmbito da linguagem, possibilitando esboçar a convivência conflituosa de discursos e a dimensão das relações de poder que concernem aos espaços de circulação, recepção e transformação dos enunciados (MAINGUENEAU, 2005, p. 15 e 16).

Entendendo por um lado, conforme Maingueneau (2005), que o discurso possui um limite de atuação na realidade e uma zona de fricção que implica na operação de um



discurso sobre o outro e, por outro que existe um exercício de transformação discursiva que reside na própria prática da análise (RAJAGOPALAN, 2002), fazemos as escolhas analíticas cientes do caráter inevitavelmente crítico que as mesmas implicam. Através das descrições sistemáticas, o pesquisador reinterpreta e reelabora o discurso, num processo de concepção discursiva orientada pela interação entre sujeitos com determinado local histórico, social e ideologicamente constituídos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 99 a 128), buscando uma compreensão mais aprimorada destas.

Sendo assim, escolhemos para a pesquisa essa estratégia de análise que valoriza também a historicidade das relações e produções discursivas, viabilizando interpretação de relatos e enunciados numa dimensão social, assim como das relações de poder e jogos de verdade.

A análise temática ainda possibilita utilizar a indução e/ou intuição a partir de uma vasta revisão da bibliografia, identificando temas que corroborem e/ou contestem teorias pré-existentes, ou que nos provoquem a pensar em novas teorias que expliquem determinados eventos. Cavalcante (2014) pontua que há:

(...) um pré-saber que se configura como um direcionamento de possíveis e futuras respostas. Este pré-saber constituinte da pergunta pode se manifestar em diferentes níveis, quais sejam um saber que penetra tangencialmente na formulação da pergunta, um saber concomitante e ainda um pré-saber não singularmente determinado. (CAVALCANTE, 2014, p. 15).

Dessa forma, o pesquisador pode, a partir das categorias previamente estabelecidas, desenvolver a leitura das entrevistas selecionando falas que tragam o debate sobre os temas levantados. Não necessariamente as falas corroboravam com teorias e conhecimentos previamente elencados, mas abriam a possibilidade de ampliar o debate.

Um exemplo de como se deu esse processo pode ser visto a partir da seguinte fala:

[NORMA] esses assuntos me atraem, sabe? Esses assuntos, essa questão social, política, essas questões de políticas públicas e intersectorialidade... são assuntos que eu acho de extrema relevância, principalmente na minha área, que é a área da educação. Então seria, assim, mais uma questão de essência mesmo. E pela conjuntura política que nós estávamos passando, e estamos passando ainda, eu busquei uma formação que me apoiasse no chão da escola, porque nós, professores, nos vimos e continuamos nos vendo em situações assim bem delicadas, com relação a vários assuntos — um deles é o gênero e sexualidade.

A partir da resposta apresentada por uma entrevistada, busca-se identificar o tema principal e então uma análise dos jogos de sentido e contextos social, relacionando ou não a alguma teoria existente. Todas as falas das entrevistadas auxiliam-nos a entender a

importância da formação do LASEB para as cursistas e, principalmente, a contribuição que a especialização proporcionou no debate de gênero e sexualidade.

A análise dos relatos é construída com o intuito de melhor compreender as estratégias discursivas que articulam os depoimentos, enfocando o lugar de fala desses sujeitos e a condição de produção e emissão de seus enunciados. Parte-se da premissa que não existe neutralidade discursiva quando levados em conta o contexto histórico, a memória discursiva, os jogos de sentido e os atravessamentos ideológicos, elementos constitutivos do discurso segundo a abordagem de Análise do Discurso aqui adotada.

### **3.5. Apresentação das cursistas participantes da pesquisa**

No primeiro momento, tivemos acesso a lista de concluintes das duas edições: a sexta edição teve 40 trabalhos e a sétima edição 38 trabalhos apresentados. Em seguida realizei a leitura dos títulos e resumos dos 78 trabalhos e juntamente com meu orientador selecionamos 19 egressas do LASEB, sexta e sétima edições, que desenvolveram seus Planos de Ação relacionados a gênero e sexualidade. Depois dessa seleção, realizou-se contato por *e-mail*, enviando o convite e também um *link* para responder um questionário sobre dados pessoais, formação acadêmica, atuação profissional e concordância em participar da pesquisa. Houve o retorno de 14 cursistas que responderam ao questionário, sendo que uma cursista não concordou em participar da pesquisa, duas não continuaram o desenvolvimento do Plano de Ação após a conclusão da especialização (incompatível com os critérios de seleção) e uma não respondeu a mensagem do pesquisador referente a disponibilidade para agendamento da entrevista.

Dessa forma, o conjunto de entrevistadas dessa pesquisa é constituída por cinco docentes, três coordenadoras pedagógicas e uma que exerce atividades na gestão da SMED não havendo profissionais como: auxiliares de biblioteca ou secretaria, diretores escolares que atuam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e participaram como cursistas do Especialização de Professores para a Educação Básica/LASEB.

Para preservar a identidade das entrevistadas, seus nomes reais foram substituídos por nomes fictícios, sendo escolhidos pseudônimos de professoras/es que marcaram a minha trajetória escolar, seja na educação básica ou ensino superior. A tabela 3 apresenta o perfil das entrevistadas.

**Quadro 1: Perfil das cursistas entrevistadas**

Nome	Idade	Gênero	Orientação Sexual	Raça/Cor	Religião	Formação	Tempo de atuação	Função exercida	Edição do LASEB
<b>Norma</b>	40 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Branca	Espírita	Pedagogia	15 anos	Professora Educação Infantil e Anos Iniciais	7ª edição
<b>Moacir</b>	56 anos	Homem Cis	Homossexual	Preta	Não tem religião	Letras	30 anos	Gestão Regional/SMDE	6ª edição
<b>Mariza</b>	44 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Preta	Espírita	Pedagogia	09 anos	Professora da Educação Infantil	7ª edição
<b>Edite</b>	54 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Branca	Não praticante	Pedagogia	06 anos	Professora da Educação Infantil	7ª edição
<b>Ivone</b>	44 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Branca	Católica	Pedagogia	12 anos	Professora dos Anos Iniciais	7ª edição
<b>Fátima</b>	44 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Preta	Evangélica	Geografia	12 anos	Coordenação Pedagógica	6ª edição
<b>Vanessa</b>	39 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Parda	Não tem religião	Pedagogia	11 anos	Coordenação Pedagógica	6ª edição
<b>Rafaella</b>	33 anos	Mulher Cis	Homossexual	Branca	Não tem religião	Artes Plásticas	06 anos	Professora dos Anos Iniciais de Arte	7ª edição
<b>Mércia</b>	51 anos	Mulher Cis	Heterossexual	Branca	Católica	Pedagogia	09 anos	Coordenação Pedagógica	7ª edição

Fonte: tabela elaborado pelo autor

Como pode ser observado a partir da Tabela 3, duas entrevistadas têm entre 30 a 39 anos; quatro têm entre 40 a 49 anos e três estão na faixa entre 50 a 59 anos. Podemos considerar nosso conjunto pesquisado como um grupo de pessoas maduras e experientes.

Em relação ao gênero, a grande maioria é composta por mulheres, oito, sendo apenas um homem. A predominância de mulheres está consoante com a inserção dessas profissionais, principalmente, na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica. Os dados revelam ainda que sete entrevistadas são heterossexuais, constituindo, portanto, a maioria. Havendo uma lésbica e o único homem se declarou homossexual.

No que diz respeito à identificação em relação à raça/etnia, cinco se declaram brancas, três como pretas e uma como parda. Esse dado mostra-nos outro fator importante na constituição do quadro funcional, que é a prevalência de brancos entre as entrevistadas.

No quesito religião, os dados mostram que quatro não possuem religião; duas são católicas; duas são espíritas e uma evangélica. Existe uma equiparação entre as que não possuem religião e as que se declararam cristãs, católicas e/ou evangélicas.

Algumas professoras fizeram a sua graduação em instituição pública (cinco professoras) e as outras (quatro professoras) em instituição particular. Seis professoras já haviam cursado especialização antes do LASEB, duas não possuíam especialização e uma não respondeu.

No momento, cinco estão atuando em sala de aula (educação infantil e anos iniciais), três em coordenação pedagógica e uma na gestão de regional da SMDE. Destaca-se que algumas professoras possuem jornada dupla de trabalho, trabalhando em mais de um turno como professoras regentes ou em funções relacionadas à coordenação ou gestão pedagógicas.

Em síntese, o nosso conjunto de entrevistadas foi composto por professoras com média de 45 anos de idade, com um tempo médio de atuação na RME/BH em torno de doze anos. Salientamos que estes foram os dados mais importantes que identificamos a partir da aplicação do questionário quantitativo. A composição desse levantamento não pretende representar o universo dos que cursaram o LASEB, posto que nosso objetivo não foi de construir um grupo representativo do perfil do professorado (sendo difícil pensar nestes termos), mas sim resgatar os sujeitos que ao longo de sua trajetória profissional, como egressos do LASEB, refletiram e produziram conhecimento sobre relações de gênero e sexualidade nas escolas. Ao realizar as entrevistas, buscamos dar visibilidade às suas dificuldades e às estratégias de resistência diante dos silenciamentos contemporâneos sobre a temática.

#### 4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

*“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.” Paulo Freire (1978, p.272)*

Este capítulo objetiva analisar os dados obtidos através das entrevistas concedidas pelas cursistas da sexta e sétimas edições do LASEB. A partir das narrativas trazidas pelas entrevistadas, buscaremos, portanto, dialogar com a questão norteadora dessa pesquisa: refletir sobre os desafios e avanços das entrevistadas em suas práticas docentes com as temáticas de gênero e sexualidade no atual contexto conservador brasileiro.

Propomos compreender, em nossa análise, os diversos aspectos que envolvem a atuação das professoras no que diz respeito a educação para a equidade de gênero e para a sexualidade nas escolas, desde o caminho que percorreram para escolher a profissão até sua atuação docente na prática. Buscaremos dar luz à questões centrais como: quais as principais dificuldades encontradas pelas professoras para debater esse assunto polêmico; como é a relação com a família, gestão escolar e sociedade em geral; quais os principais medos e inquietações que surgem durante o processo; como definem estratégias de ensino para driblar a falta de apoio e material didático e como estão se portando frente às atuais ofensivas conservadoras que buscam proibir institucionalmente o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Seguindo a metodologia que propomos para a nossa pesquisa, realizamos as entrevistas semiestruturadas, roteiro 8.1 em anexo, com as professoras egressas. Gravamos suas respostas, fizemos as transcrições dos áudios de forma fidedigna. A partir da próxima seção, nos debruçaremos na análise das mesmas, a fim de continuar a perseguir o nosso objetivo de responder à questão norteadora desta pesquisa.

Para uma melhor adequação textual, lemos e relemos as respostas obtidas pelas entrevistadas a partir das perguntas que realizamos e, em seguida, buscamos compreender os jogos de sentido a partir de nosso referencial teórico. Nesta abordagem, buscamos estruturar nossa análise como uma espécie de conversa entre os principais teóricos que fundamentam os conceitos norteadores de nossa pesquisa, com a respostas das professoras às questões abordadas.

Dessa forma, organizamos nossos dados em subcapítulos cujo temário é constituído por categorias que expressam diferentes recortes. Na primeira seção — “Narrativas de professoras

egressas da Especialização em Educação, Diversidade e Intersectorialidade” —, são abordados aspectos da história e experiência de vida pessoal, profissional e participação das docentes em movimentos sociais.

Na segunda — “Inquietudes sobre gênero e sexualidade na trajetória das professoras” —, detenho-me sobre as vivências e problematizações relativas às especificidades da vivência de cada professora no que diz respeito à temática que dá nome ao subcapítulo. Na seção seguinte, a terceira, — “Ofensiva antigênero e escola sem partido e as dificuldades em trabalhar gênero e sexualidade” —, há uma exposição que envereda sobre iniciativas institucionais na história recente, tais como legislações e convenções, e pontua iniciativas de diferentes orientações políticas que emergem dentro do jogo de poder em torno das diretrizes sociais da educação, isso inclui movimentos conservadores que ganharam força recentemente, tais como o “Escola sem partido” ou os detratores das políticas afirmativas acerca do gênero e da sexualidade.

Na quarta — “Formação no LASEB e desdobramentos na prática docente na escola e na sala de aula” —, o olhar se volta para as impressões das professoras sobre o decorrer do curso no LASEB e sobre as posturas em sala de aula que se modificaram ou não após a formação, enfocando as questões que as docentes lidaram pela primeira vez ou passaram a encarar com mais profundidade após a experiência do curso.

Na quinta — “Práticas pedagógicas de resistência e de enfrentamento à LGBTQIAfobia” —, procurei evidenciar e discutir estratégias adotadas pelas professoras dentro e fora da sala de aula para fomentar a discussão acerca da tolerância de diversidade sexual e de gênero e contrapor visões heteronormativas de mundo, essas práticas de resistência envolvem não só a relação professor-aluna como também a relação com os pares na escola e com os responsáveis e familiares das crianças.

A sexta seção — “Falta de material didático, livros, projetos pedagógicos e formação de professores” —, aborda problemas de âmbito estrutural relatados pelas professoras, tais como falta de material de trabalho e insuficiência na formação sobre questões de diversidade cultural e tolerância às diferenças, que são obstáculos para que os programas e projetos pedagógicos afirmativos possam ser postos em prática de forma adequada.

A sétima e penúltima, elaborada em função da análise das entrevistas, — Espaço equânime para estudantes e profissionais LGBTQIA+, — traz o enfoque na questão da ocupação dos espaços e posições da educação sobre o prisma da pluralidade. Neste sentido, são

pertinentes as falas e discussões em termos de representatividade, identidade e desconstrução de perfis tradicionais de sujeitos que ocupam os diversos lugares no âmbito do ensino.

Por último, temos a seção que diz respeito à atuação do Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania da PBH. Neste segmento da análise de entrevistas procurei traçar uma breve trajetória e o contexto atual da atuação institucional da pasta de educação da administração municipal de Belo Horizonte, com atenção especial ao tipo de relação que as docentes estabelecem com a secretaria e de que forma são sentidos os reflexos de jogos de poder que tem lugar em esferas nacionais, regionais e locais, tais como os movimentos conservadores supracitados.

#### **4.1.As narrativas das professoras egressas da Especialização em Educação, Diversidade e Intersetorialidade**

Os saberes das professoras são anteriores à formação profissional, ou seja, os saberes provenientes da família, escola primária ou secundária e participação em movimentos sociais formam a docência. Os saberes dispersos na vida social e sua formação inicial em seu contato com os bancos escolares antecedem a formação profissional adquirida na universidade. Eles são oriundos da família e do contato com a escola primária ou secundária e têm uma influência que parte do contexto cultural e pessoal da formação do ser professor.

Nas palavras de Inês Teixeira, em seu artigo intitulado “Da condição docente: primeiras aproximações teóricas” (2007, p.430), “a condição docente é, antes de tudo, da ordem do humano”, ou seja, além de sujeitos individuais, com marcas próprias de suas experiências, as professoras também são sujeitos coletivos, também estão envoltos no repertório sociocultural no qual estão inseridas e, inevitavelmente, trazem para suas práticas docentes as marcas deste repertório.

Buscando discutir a condição docente para além de sua fundação, observando-a em sua historicidade, nos conteúdos e formas em que vai sendo criada e recriada, é necessário considerar as realidades sócio históricas em que se insere. É preciso compreender seus enredos, (re)conhecendo-a em suas manifestações concretas, pois a relação que a constitui vai tomando diversas figurações em sua realização, fazendo-se e desfazendo-se em possibilidades diversas, conforme os contextos, elementos e sujeitos que a constituem. (TEIXEIRA, 2007, p. 434)

É interessante perceber, nas falas trazidas pelas professoras, como o caminho que percorreram em suas histórias de vida e em suas experiências coletivas fizeram com que surgisse nelas a identificação com o curso de Educação, Diversidade e Intersetorialidade promovido pelo LASEB, como no caso do relato da professora Vanessa:

Eu me identifiquei com o curso de Educação e Diversidade de acordo com a minha

vida porque eu comecei a militar quando eu estava no ensino médio, muito indiretamente no início, eu participei de alguns atos estudantis, eu participei até de umas greves de professores ainda no ensino médio, e eu militei também no movimento estudantil. Quando eu ingressei na carreira de educadora, eu já ingressei no sindical e eu também já militava em dois grupos, que é o Coletivo Ana Montenegro, que é um coletivo feminista, e o Coletivo Minervino de Oliveira, que é um coletivo das questões étnico-raciais. Então principalmente o Coletivo Minervino de Oliveira, eu ainda estava começando a me ingressar, porque eu sou negra, mas não sou preta, então as pessoas têm essa dificuldade de aceitação de que as pessoas pardas são negras e acaba que até mesmo esse meu ingresso no Minervino de Oliveira foi mais lento devido a essa questão de as pessoas falarem: “ah, mas você milita num movimento negro?”, porque as pessoas me classificam como branca, porque eu tenho a pele clara, mas eu sou negra, sou parda. Então obviamente eu sou negra de acordo com a classificação da questão do IBGE, mas eu também sou negra em muitas questões sociais, eu moro na região metropolitana, eu moro numa cidade histórica, que é Sabará, e acaba que socialmente essa divisão já é feita aqui na cidade. Então eu não faço parte de uma elite, mas eu também não sou negra, eu não sou descendente de uma família Quilombola, por exemplo, mas eu sou de uma família de trabalhadores, eu moro numa vila operária, os meus avós já moravam numa vila operária, então tudo isso vai contribuindo para essa identificação, é uma construção social, mas é uma questão muito relacionada à identidade da minha vida mesmo. (Vanessa)

Além de professora, há uma pessoa que possui histórias. Dessa forma, buscamos compreender as pessoas, aqui nesta pesquisa, não somente como profissionais, mas também como sujeitos que possuem suas marcas pessoais próprias advindas de sua história de vida, com bagagens e experiências únicas, além de portadores de conhecimentos anteriores que ajudaram a formá-los enquanto profissionais.

Neste ponto cabe aqui uma reflexão acerca do conceito de identidade e de como ela se constrói na teia de relações sociais que envolvem os indivíduos. Stuart Hall, teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, afirma em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006) que as identidades vêm sofrendo desestabilizações significativas em que os marcadores sociais não mais “fixam” quem somos. Esse processo de deslocamentos incide sobre os processos sociais e colocam em questão o que ele denomina de “identidade sociológica”, ou seja, aquela que vai se moldando e se modificando ao longo do tempo conforme as interações e experiências socioculturais dos indivíduos.

Dessa forma, poderíamos falar muito mais de processos de identificação dos sujeitos, em que há um trabalho dos indivíduos de se expressarem e traduzirem suas vivências a partir de lógicas de reconhecimento que escapam às abordagens mais tradicionais aportadas pela Sociologia.

Essas reflexões acerca da identidade dizem respeito a certos conceitos e tendências que procuram destacar as mudanças nos paradigmas comunicacionais da sociedade e a forma como esses são interpelados na contemporaneidade. Nesse sentido, cabe destacar que as comunidades, estabelecidas pelos jogos de identidade, são “fundidas unicamente por ideias ou



por uma variedade de princípios” (BAUMAN, 2005, p. 17). Esses apontamentos são defendidos por Bauman (2005) quando ele atesta o caráter “fluido” da identidade, que faz com que o sentimento de pertencimento possa não perdurar por toda a vida, pois as relações estão em constante negociação e a livre escolha dos sujeitos também interfere nesse processo:

[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais — mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21 — 22).

Neste sentido, a *identidade* pode ser lida e relida de várias formas, de acordo com as reflexões teóricas e pressupostos do indivíduo, suas complexidades e subjetividades: “A construção de identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam” (BAUMAN, 2005, p. 91).

Para Castells, em sua obra “O poder da identidade” (2008), as construções identitárias estão diretamente conectadas com o contexto sociocultural no qual o indivíduo se insere, tendo em vista que as interações sociais e as características múltiplas de cada tipo de Identidade se relacionam ao “ser social”, dessa forma, a identidade seria um:

(...) processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas (CASTELLS, 2008, p. 22).

Neste sentido, a fala trazida pela professora Vanessa demonstra as nuances e os entrelaçamentos que compõem sua formação identitária, sua trajetória de vida pessoal, profissional e em movimentos sociais. Dessa forma, é interessante destacar o motivo que leva a professora a se identificar com o curso de Educação e Diversidade: a sua própria história de vida. A professora relata que iniciou sua trajetória na militância ainda no Ensino Médio, participando de movimentos estudantis e de greves. Ou seja, Vanessa, desde muito cedo, possui proximidade com questões sociais, pois sua experiência ao crescer em um bairro periférico, ser filha de trabalhadores operários e se reconhecer como uma mulher negra, ensinou para ela que a vida é feita de luta.

Com relação à questão racial e identitária, destacamos o trecho em que a professora afirma ser uma mulher “negra” e não uma mulher “preta”. Para a professora, ser uma pessoa negra de pele clara já fez com que sua negritude fosse questionada pelas pessoas, que faziam uma leitura de seu fenótipo como de uma mulher branca. Ela reafirma sua identidade reiterando que, para além do tom de sua pele, sua própria experiência de vida, o lugar onde cresceu e suas

origens também a subjetivizam como mulher negra. Podemos fazer um paralelo dessas considerações com as discussões de Stuart Hall (2006) em relação ao trânsito identitário experimentado pelos sujeitos na atualidade. Para o autor, a identidade está sempre em contínua formação e transformação de acordo com o momento histórico:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p.12—13)

Para Nóvoa (1997), urge reconhecer a importância de integrar as dimensões pessoais com as dimensões profissionais das práticas do professor como meio para potencializar os processos de sua formação. Nesse sentido, para o autor, as narrativas sobre as vivências dos professores devem sempre levar em consideração às interlocuções que existem entre os aspectos individual, coletivo e profissional, pois estas instâncias apontam os caminhos que influenciaram a professora a escolher essa profissão. Dessa forma, podemos observar pelo relato da professora Fátima, que sua experiência no período de graduação e também seus vínculos com pessoas LGBTQIA+, influenciaram positivamente para a escolha de sua profissão, bem como em sua decisão para participar da formação sobre Educação e Diversidade, afinal ela possui identificação com a causa e com a luta, que faz parte da sua história de vida também.

Eu sempre convivi muito com pessoas LGBT's, desde a minha família, no meu curso de geografia, boa parte dos meus amigos eram LGBT's e eu convivo com eles até hoje, somos de frequentar a casa um do outro. Isso me ajudou na minha prática como professora, esse convívio, eu aprendia com eles e me ajudava com meus alunos, a tentar deixar que a sala de aula fosse menos hostil para nossos alunos, porque a gente sempre tinha na sala de aula, na escola, alunos LGBT's, mas eu acho que o curso ajuda a entender algumas coisas que a gente não sabia muito, as formas que a gente... hoje se fala muito dos pronomes, de como tratar, o curso vai... porque às vezes você fala coisas que não deveria, que ofende, porque está acostumado a ouvir o outro falar e você repete também. (Fátima)

Nóvoa e Tardif (2012) apontam que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. As principais fontes de aquisição dos saberes segundo o autor são: a família; a escola primária e secundária; as instituições superiores de formação de professores; os programas de formação continuada na escola e os saberes construídos pela experiência prática em sala de aula. O relato a seguir, do professor Moacir, é um exemplo do que estamos falando:

A [escola] *Maria Cecília* era um polo, digamos assim, de fomento de movimentos políticos, de movimentos sociais, uma atividade cultura intensa com grupos de teatro, cineclube, grupos esportivos e tal. Então, como eu falei, eu sempre estive vinculado a esse tipo de movimentação. E na *Maria Cecília* eu tomei conhecimento e convívio também com uma série de ideias novas, né? Então, por exemplo, a questão do cinema, como eu já havia dito, teatro, fizemos bastante... bastante não, várias, algumas

montagens teatrais, participamos intensamente de movimentos de greves, de manifestações e de movimentos sociais. E nesse meio aí o que havia de eixo atravessando? Questões ligadas justamente à condição étnica e à condição de sexualidade. Então eu já tomei conhecimento durante a minha adolescência das demandas... (Moacir)

Sabemos da realidade de sucateamento da grande maioria das escolas públicas em nosso país, no entanto, o professor relata que na Maria Cecília (pseudônimo), escola onde estudou no Ensino Médio, possuía uma abordagem diferente e se tornou referência no estímulo à movimentação artística, política e social. Estamos falando, portanto, de uma exceção que foge à regra. Essa fala do professor revela como essas abordagens influenciaram positivamente para que ele compreendesse o intercruzamento e a relação de eixos como raça e sexualidade — o professor se reconhece como homem negro, cis<sup>3</sup> e homossexual. Neste sentido, a escola possibilitou que Moacir, ainda jovem, tomasse conhecimento “das demandas”, ou seja, dos múltiplos componentes que formam sua identidade e de como eles se apresentariam em forma de percalços durante sua vida.

Reforçamos, portanto, a importância do espaço escolar e universitário na construção de conhecimentos que ampliam as visões de mundo, preparam e dão suporte para as lutas por direito sociais e contra a repressão. O relato a seguir, do professor Moacir, realiza uma cronologia da sua formação, concomitante à militância realizada por ele durante sua atuação nos movimentos sociais. A fala mostra, ainda, como a educação teve o papel fundamental de moldar seus pontos de vista, seu repertório teórico e suas principais referências:

Agora, por outro lado também, da repressão, porque as coisas andavam muito juntas ali, ou seja, é ação e reação. E isso foi moldando os meus pontos de vista, os meus desejos, as minhas ansiedades e tal. E aí quando eu chego à faculdade, aí a gente tem uma ampliação desse campo com a militância política propriamente dita na Católica. Eu entrei na Católica para o curso de Letras em 1982, no segundo semestre de 1982, e naquela época nós estávamos num período de efervescência muito rica do ponto de vista político, a Católica era realmente um laboratório de tendências políticas, de correntes ideológicas, de ações. Fui membro de DA, membro de DCE... E naquele momento ali a nossa luta primeira era pela redemocratização do país, né? Estávamos ali nos últimos... em 1984, por exemplo, nós tivemos um trabalho muito árduo, mas muito produtivo, no sentido de sensibilizar e de organizar a comunidade universitária para a luta pelas Diretas Já, né? Então ali a gente teve um aprofundamento, né? E como havia uma efervescência política, ali eu comecei uma... eu tomei conhecimento de autores que foram muito significativos para mim não só pela formação acadêmica, mas também pela atuação política, né? Então foi uma época de bastante produção, digamos assim, eu cresci do ponto de vista das ideias, dos meus pressupostos para a vida e tal, participei inclusive de um momento histórico na Católica, que foi a tomada da reitoria em 1985, 1984, então foi por aí. E aí me formei com essa vivência, com essas referências ideológicas, com essas referências teóricas, então a gente tinha muito contato com as ideias da psicanálise, da sociologia, da teoria política, da antropologia, e isso me ajudou muito na minha formação tanto pessoal quanto profissional. (Moacir)

---

<sup>3</sup> O termo *cis* é usado para designar o indivíduo que se identifica com o sexo correspondente ao seu aparelho sexual de nascença.

Destacamos o trecho final em que o professor fala como as referências ideológicas e as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória escolar e universitária colaboraram para sua formação pessoal e profissional. Para Burnier (2007), as experiências vividas marcam a vida do sujeito a ponto de fazê-lo decidir-se, ou não, em ser professor. As diversas experiências vão moldando a subjetividade do professor:

(...) esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular. (BURNIER et al, 2007, p. 348).

O relato trazido pelo professor Moacir é de grande potência e corrobora com os apontamentos teóricos sobre formação do profissional, muito associada ao núcleo dos processos de subjetivação que, no caso do docente, dizem respeito a “diferentes mecanismos de ensino-aprendizagem que incluem discursos, imagens, valores, relações interpessoais e ações do sujeito sobre si mesmo” (FERRARI & OIVEIRA, 2022, p. 30), isso implica a história do sujeito no ensino, incluindo sua escolarização, o ensino médio e a universidade.

Sabemos que a infância e a adolescência vão se constituindo como tempos em que os indivíduos interiorizam formas de ser e agir no mundo e percebem as desigualdades ligadas ao gênero: a normalização da conduta dos meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, as táticas e as tecnologias que garantem o "governo" e o "autogoverno" dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 42). Mas, em contraponto, temos sempre resistências que surgem nesses territórios nos quais os indivíduos (re)significam seus comportamentos. É o caso da professora Ivone em seu relato abaixo:

Desde pequena eu sempre brinquei com coisas de menino, sempre estive na rua igual menino, eu fui um menino menina, né? Então, assim, eu não tinha nenhum tipo de medo de ser, sabe? Eu fui assim até a puberdade, na puberdade as pessoas começaram a me puxar: “não, você não pode fazer esse tipo de coisa mais não, porque você é mocinha, você está crescendo, você tem peito, como você fica de saia desse jeito, andando no meio da rua...”, e eu nem ligava para isso, até esses adultos chegarem perto de mim para falar, a vida para mim era... e eu não me importava com roupa também, então minha roupa podia ser qualquer uma: saia, short, calça... Eu me lembro de uma vez que eu estava brincando de carrinho na rua, eu devia ter uns 5, 6 anos, aí uma pessoa chegou assim: “mas menina não brinca de carrinho não”. Eu falei assim: “ué, mas por que mulher pode dirigir carro e eu não posso brincar de carrinho?”, eu falei desse jeito quando eu tinha 5, 6 anos. Então esse tema sempre esteve muito presente na minha vida, sabe? E eu tinha essa fixação com princesas e as crianças também têm.

A minha infância, muito marcada mesmo por... eu apanhava porque eu jogava futebol, eu jogava futebol escondido, mas sempre tinha alguém que ia lá contar para a minha mãe e minha mãe ia lá me puxar pela orelha no campinho de futebol cheio de meninos. Meus pais tinham muita preocupação com relação a isso comigo, do que ela vai dar quando ela crescer — esse termo que a gente ouve até hoje, né? Eu vi que muitas coisas na minha vida não saíram como eu queria porque eu sofri esse tipo de

tolhimento. (Ivone)

Tardif (2012) estabelece que o saber docente é socialmente construído, pois é partilhado por um grupo de professores no contexto escolar. Dessa forma, os saberes circulam numa esfera mista entre o particular e o coletivo. O autor categoriza o saber docente como sendo “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

Cada colega daquela trazia uma vivência de vida... e isso é o bacana do presencial, que a gente perde muito com essa questão de estar confinado, então a gente está sempre buscando conhecimento à distância, você perde essa interação que havia na sala de aula. E quando cada colega daquela falava das suas vivências, acrescentava tanto para a gente, de ilustrar o que a gente sentia. E a gente não tem tempo de exteriorizar tudo, às vezes até de pensar alguma coisa que aconteceu com a gente, e uma colega trazia aquilo e enriquecia muito. Tem um pensador que fala que a gente deve aprender com o outro, porque a gente não vai ter tempo de viver todas as experiências que existem para serem vividas, que a vida é muito curta para isso, então que a gente deve aprender com o outro. E eu amava ouvir, o formato sempre da sala, nunca aquelas cadeirinhas uma atrás da outra, porque era a oportunidade de todos se expressarem, sabe? E tendo os professores sempre como mediadores. (Edite)

O relato apresentado pela professora Edite revela muito enfaticamente a importância da relação com o outro na construção dos saberes. Este aspecto, da interconexão de conhecimentos, faz parte de um processo muito rico que permite ao docente multiplicar e aperfeiçoar estratégias de ensino, formas de lidar com os problemas dos alunos e da escola, além de acrescentar positivamente na formação contínua do sujeito docente.

A partir destas reflexões podemos concluir, portanto, que as falas das professoras demonstram a inegável relevância que possuem seus saberes anteriores, a sua atuação em movimentos sociais e suas experiências de vida pessoal em sua prática docente. Tudo isso faz com que as professoras acabem, de uma forma ou de outra, trazendo para a sala de aula toda essa bagagem essencial na construção do seu processo formativo e nas escolhas que serão feitas no caminho, como decidir participar de uma formação como a do LASEB, por exemplo.

#### **4.2. Inquietudes sobre gênero e sexualidade na trajetória das professoras**

A autora e filósofa pós-estruturalista, Judith Butler, é, atualmente, uma das vozes mais importantes dos estudos contemporâneos sobre feminismo e teoria *queer*<sup>4</sup>. Dentre suas principais contribuições está a recusa ao binarismo, ou seja, à ideia normativa de que o sujeito deve se identificar com o masculino ou o feminino, apenas. A autora questiona o caráter imutável da categoria “sexo”, considerando que não se trata de uma construção biológica, mas,

---

<sup>4</sup> “Efetivamente, a teoria *queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação.” (LOURO, 2001, p.01)

sim, política, histórica e cultural. Neste sentido, o sexo seria algo tão “inventado”, ou seja, criado em contextos socioculturais específicos, quanto o conceito de gênero. A autora conclui, portanto, que a diferença entre sexo — considerado uma categoria biológica baseada no binarismo masculino/feminino e que estaria vinculado à natureza —, e o gênero — interpretação cultural do sexo, estando vinculado à cultura —, seria nula, ou seja, o sexo seria gênero desde o início, conformando o que Gayle Rubin 1975 nomeia como sistema sexo-gênero.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado sexo seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma. (BUTLER, 2010, p. 25)

Em seu ensaio *Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista*, Butler é contundente ao afirmar que há uma política social de regulação e controle de gênero que reitera oposições binárias nas quais pares opostos se constituem e, assim, normalizando as identidades e expressões de gênero (BUTLER, 1988). Assim, para a autora, o gênero é uma categoria “inventada” que só existe enquanto uma performance, ou seja, só é realizado e atualizado na corporeidade e expressão dos sujeitos ao se conformarem às posições binárias que atravessam os seus corpos. Nesse sentido, a autora atesta a importância de criar repertórios representacionais que desautorizem a perspectiva binária, heterocentrada e heteronormativa, pois o gênero não é uma postura que define quem nós somos, mas é algo que estamos tecendo ao longo da vida, ou seja, está em constante construção. Nesse sentido, o gênero não é heteronormativo e sim performativo. “Dizer que a realidade de gênero é performativa significa, de maneira muito simples, que ela só é real na medida em que é performada” (BUTLER, 1988, p.12).

O sujeito que não performa em seu corpo as expectativas comportamentais atribuídas a seu sexo biológico podem passar por diversas situações de hostilidade e preconceito: “Performar o gênero de modo inadequado desencadeia uma série de punições ao mesmo tempo óbvias e indiretas” (BUTLER, 1988, p.13). Um exemplo disso é este trecho do relato da professora Norma quando ela fala sobre o comportamento de um menino lido como “afeminado”, ou seja, que não estava performando sua expressão de gênero de acordo com as exigências atribuídas pela norma ao seu sexo biológico:

(...) eu tinha um aluno que ele era bem afeminado, assim, e ele colocava blusa na

cabeça, falava que era a *Frozen*<sup>5</sup>, e aí ele sempre estava sendo, como se diz, ridicularizado pelos colegas. E eu procurava contornar: “gente, ele está sendo ele mesmo, ele está experimentando, o que tem? Eu também posso ser um super-herói, eu também posso ser um Homem de Ferro, isso aí não tem menino e menina”, de forma que ficasse uma questão mais leve. (Norma)

O estranhamento provocado pela atitude “afeminada” do menino é causado justamente porque, em nossa sociedade patriarcal, a norma que define o conceito de gênero é heterocentrada, ou seja, focada em uma perspectiva que impõe quais devem ser as noções ideais do que é “ser homem” e do que é “ser mulher”. O termo “heterocentrado” se refere às reflexões de Welzer-Lang que em seu texto “A construção do masculino: dominação das mulheres e dominação das mulheres e homofobia”, escreve que:

De fato, o duplo paradigma naturalista que define, por um lado, a superioridade masculina sobre as mulheres e, por outro lado, normatiza o que deve ser a sexualidade masculina produz uma norma política andro-heterocentrada e homofóbica que nos diz o que deve ser o verdadeiro homem, o homem normal. Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. (WELZER-LANG, 2000, p. 468)

Estas reflexões de Welzer-Lang dialogam diretamente com o conceito de “heteronormatividade” cunhado em 1991 por Michael Warner. Tal conceito, diz o autor, é compreendido, na cultura, como a naturalização da heterossexualidade como norma, ou seja, como aquilo socialmente aceito como “natural” e “normal”. Trata-se de uma espécie de padronização da sexualidade, que regula a forma como nos organizamos nas sociedades ocidentais. Neste sentido, a norma hétero possui o poder de validar ou não as diversas formas que os sujeitos têm de se relacionar sexual e afetivamente:

Assim, pode-se compreender o termo heteronormatividade como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes. [...] Em relação ao modo como a heterossexualidade — e a heteronormatividade — está naturalizada na cultura, é preciso considerar que isto tem uma história, relacionada com articulações específicas de poder-saber que, em um determinado tempo e lugar, legitimaram o comportamento heterossexual como “normal” (PETRY; MEYER, 2011, p. 196).

Com relação à heterossexualidade enquanto norma, podemos mencionar ainda as contribuições de Adrienne Rich, poeta, ensaísta e professora estadunidense que conceitua o termo “heterossexualidade compulsória” ao falar sobre o apagamento de existências lésbicas. Para a autora, a norma heterocentrada praticamente “força” e “impõe” às mulheres a se identificarem como heterossexuais, de uma maneira quase “automática”. A heterossexualidade seria, portanto, uma “instituição política” que desinveste as mulheres de formas de

---

<sup>5</sup> Frozen é o nome da princesa protagonista da animação “Frozen – uma aventura congelante” (2013), dirigida por Chris Buck e Jennifer Lee, no filme, a personagem principal possui o poder de gerar gelo. É a animação da Disney de maior bilheteria nos cinemas até hoje.

agenciamento e poder. Nesse sentido, a heterossexualidade compulsória:

(...) propõe pensar o caráter político da heterossexualidade definindo-a como uma instituição que diminui o poder das mulheres, em sociedades identificadamente masculinas. A heterossexualidade aparece como imposição institucionalizada (e naturalizada) que assegura modos de exploração, constituindo a feminilidade como subalterna. (RICH, 2010, p. 47)

Dessa forma, a norma heterocentrada, a heteronormatividade e a heterossexualidade compulsória são termos que se referem à padronização e à regulação das sexualidades e afetividades dos sujeitos nas sociedades ocidentais. No entanto, esse rígido controle não alcança a multiplicidade de expressões dos indivíduos e, conforme afirma Bento (2006) “há corpos que não se submetem e não aderem à essa norma, reinventando-se continuamente” (p.14).

É o caso da criança da qual fala a professora no exemplo acima. Norma relata justamente o exemplo prático de uma criança que não performa seu gênero de acordo com as expectativas sociais atribuídas a seu sexo biológico: “e ele colocava a blusa na cabeça, falava que era a *Frozen*”, ou seja, a criança extrapola os limites que são socialmente construídos e controlados. A punição de que fala Butler também se realiza neste exemplo, isso é perceptível quando a professora diz que esse aluno estava sendo “ridicularizado” pelos colegas.

Nota-se que há uma intervenção da professora que busca atenuar a questão, tirar o desconforto da situação e torná-la “mais leve”, procurando ensinar que existem diferenças entre as pessoas que precisam ser respeitadas. Destacamos o trecho em que ela fala: “ele está sendo ele mesmo, está experimentando”. Ou seja, não é porque a criança não está performando em seu corpo uma masculinidade esperada socialmente e alinhada com o que é prescrito pelas normas de gênero que sua expressão não é válida, ou que não está sendo ele mesmo. O fato de ela falar que a criança está “experimentando” é interessante também, pois denota justamente a questão da importância da liberdade no processo de se descobrir, conhecer-se e se expressar no mundo, além de dialogar com o que Butler considera como característica intrínseca do gênero: sua “fluidez performativa” (p.13).

Em seu texto “Pedagogia da Sexualidade”, Guacira Lopes Louro traz uma questão interessante ao desmistificar a ideia recorrente de sexualidade como algo natural e inerente a todo ser humano, dispensando as dimensões sociais e culturais que envolvem a “construção” da sexualidade: “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política [...] é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.” (LOURO, 2000, p. 02). A autora acrescenta ainda que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente



culturais e plurais.” (LOURO, 2000, p. 03)

Esta perspectiva de sexualidade é interessante para analisarmos um trecho específico da entrevista do professor Moacir. Trata-se de um acontecimento ocorrido em um momento de festividade junina, em que houve uma eleição na escola para a escolha da rainha da pipoca e, dentre muitas meninas, um menino também se candidatou. As crianças tinham entre 5 e 6 anos de idade e o caso foi suficiente para causar, nas palavras do professor, “um verdadeiro pânico” generalizado:

Aí, na época era a fulana, a coordenadora, aí, ela entrou em pânico: o menino quer ser a rainha da pipoca! [...] Aí levou o caso para a coordenação pedagógica geral da escola, que entrou em pânico; levou o caso para a direção, que também entrou em pânico! Nossa, se a gente fala isso para a mãe desse menino, a mãe é brava, a família é isso, a família é aquilo, né? (Moacir)

Esse caso é um exemplo patente da dimensão política e social da sexualidade. Um menino resolve se candidatar ao título de rainha da pipoca e isso acaba afetando diversos membros da escola que não sabem como agir diante da forma de expressão de uma criança. Ou seja, as escolhas e expressões que envolvem a construção da sexualidade são realizadas no corpo de um sujeito, mas tais escolhas e expressões serão sempre julgadas e reinterpretadas por outros de acordo com a cultura na qual estes atores sociais estão inseridos: “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (LOURO, 2000, p. 03)

No exemplo citado acima, o caso ocorre em uma manifestação cultural junina. Sabemos que essa festa popular da cultura brasileira possui papéis de gênero bem marcados e definidos: o noivo, a noiva, o rei, a rainha e a própria configuração de pares dançando juntos: um menino e uma menina. Portanto, mesmo sem saber e sem absolutamente nenhuma intenção, o menino, ao se candidatar ao posto de rainha da pipoca, subverteu completamente o papel esperado por ele e ocasionou um verdadeiro rebuliço entre os adultos.

É interessante trazermos o posicionamento das crianças com relação a esta polêmica. O professor Moacir relata que, diante da incapacidade de professores, coordenadores e da própria diretora da escola de resolver o “problema”, ele sugeriu que fosse seguido o princípio democrático da eleição e deixassem que as próprias crianças decidissem se o garoto podia participar ou não do concurso:

Uma menina levantou a mão e falou assim: “oh, Eva, professora, eu não concordo, não, de ele ser rainha da pipoca, não”. Aí o menino falou assim: “por que não?”. Aí a menina falou: “porque para ser rainha tem que ter dente”, porque o menino estava naquela fase de muda, de janelinha, falou assim: “não existe rainha banguela, toda

rainha tem que ter dente”. Aí a Eva então jogou a questão para a turma e fizeram a eleição e ele não foi eleito, justamente porque ele não tinha dentes. Porque as meninas, e nem os meninos, acharam estranho um garoto querer ser rainha, né? O problema era que ele estava de janelinha e rainha não pode ser banguela, né? E aí o que aconteceu? Ele, então, não foi eleito à rainha junina e não ficou chateado. Não por uma questão de identidade sexual, mas é por uma questão estética, porque a questão aí é que a rainha tem que ser bonita, tem que ter dentes perfeitos e tudo. Então as crianças não sexualizaram a demanda, né? (Moacir)

Quando o professor afirma que “as crianças não sexualizaram a demanda”, ele compreende que os alunos desconsideraram a questão do gênero e não elegeram o menino para ser rainha não pelo fato dele ser um menino, mas porque “não tinha dentes”. Mesmo assim observamos que as normas de controle dos corpos também atuam neste exemplo, pois a professora, ainda que com boas intenções, acabou inferiorizando a criança por não ter dentes. Além dele não ter conseguido o almejado posto de princesa, a criança ainda foi, de certa forma, constrangida pelos colegas e pelos professores. Nesse sentido, recordamos as reflexões de Butler acerca da ideia de que certos corpos não são dignos de comoção, por estarem situados na precariedade, uma “condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficiente e ficam expostas de forma diferenciada às violações” (BUTLER, 2018, p. 46).

Talvez, essa tenha sido uma saída encontrada pela professora e pelas crianças para justificar seu estranhamento, e essa saída passou justamente por outra via que envolve, inevitavelmente, a hierarquia e os papéis do gênero: a rainha precisava necessariamente ter dentes, mas e o rei? Se o menino estivesse se candidatado ao posto de rei, faria diferença ele ter ou não dentes? O fato é que, na ótica do professor Moacir: “Elas [as crianças] saíram por um viés que não passa pelo preconceito, pela identidade e tudo, é por uma questão muito pragmática, né?”. O que podemos apreender desta fala do professor é que há uma tarefa árdua para o corpo docente no que diz respeito à reformulação de visões preconceituosas e engessadas na sociedade. O grande desafio no caso é combater a discriminação sexual e de gênero sem fomentar outras práticas de intolerância relativas à aparência física e afins.

Mesmo considerando a leitura positiva conferida pelo professor à cena acerca de quem seria a rainha, é necessário chamar a atenção que a coordenadora usa de seu poder para arbitrar quem pode ou não ser rainha e mobiliza um julgamento estético acerca de quem pode ser belo, julgamento no qual ter dentes seria uma exigência constitutiva que franquearia à menina o trono, mas não ao menino.

Ora, sabemos que princípios estéticos estão perfilados ao binarismo de gênero e são mobilizados constantemente como meio de reiteração da norma ao incidir distintamente sobre

meninos e meninas. Nessa cena, portanto, é possível termos uma leitura distinta do professor Moacir, mesmo que seja compreensível que as professoras, diante de tantos obstáculos, celebrem essas pequenas subversões contra hegemônicas. Esses pequenos “combustíveis” estimulam a docência a continuar na resistência e na luta por uma educação que celebre todas as possibilidades de expressão dos sujeitos.

### **4.3. Ofensiva antigênero e escola sem partido e as dificuldades em trabalhar gênero e sexualidade**

A ofensiva antigênero se dá desde a década de 1990, a partir de uma política concebida pelo Vaticano e seus aliados no contexto das discussões mundiais acerca dos direitos humanos, meio ambiente, etc., ocorridas no interior das conferências da Organização das Nações Unidas/ONU. As políticas antigênero são construídas transnacionalmente e em constante diálogo com o contexto macropolítico. Podemos apontar de maneira cronológica um conjunto de eventos no qual foi pautada a regulação dos corpos, de forma favorável ou contrária às ofensivas antigênero: a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento do Rio de Janeiro/ECO, em 1992, ou ECO 92, a Conferência de População e Desenvolvimento do Cairo/CIPD, em 1994, e a IV Conferência Mundial das Mulheres de Pequim/CMM, em 1995), as Revisões +5 e mais 10 da CIPD e da IV CMM (1999, 2000, 2004 e 2005).

Na ECO 92, os debates sobre gênero e sexualidade se fizeram presentes através de discussões sobre saúde reprodutiva e planejamento familiar, que já causaram impactos nas estratégias do Vaticano e seus aliados; na CIPD, a Santa Sé possuía interesses mais urgentes, deixando de lado o gênero. Porém, foi a partir do Cairo que as feministas iniciaram discussões mais extensas acerca dos direitos sexuais, debate esse levantado pelas feministas lésbicas. No entanto, em Pequim, o Vaticano manifestou alarde com as várias formas de gênero e sexualidade que surgiram como pauta de discussões. Outra iniciativa da Igreja Católica foi a de se opor a tese dos direitos das mulheres como parte dos direitos humanos, tomando como argumento central a tese de João Paulo II acerca do feminino e dignidade da mulher.

Em seguida, nas revisões das duas últimas conferências, em 1997, 1999, 2000 e 2004 os ataques ao termo gênero se fortalecem com as publicações de ‘O Sal da Terra’, de Ratzinger (1997) e “Agenda de Gênero”, de O’leary (1997), que interligavam o termo gênero à homossexualidade, pedofilia, etc. Daí em diante, a Santa Sé, países membros, partidos conservadores e membros da sociedade civil vêm investindo fortemente na produção de materiais de divulgação das políticas antigênero. O Brasil se insere nesse contexto nos anos 2000, com a veiculação de mensagens antigênero em mídias religiosas, ação que se fortalece,

em 2007, com a visita de Ratzinger, então Papa Bento XVI. A partir de 2013, partidários de políticas antigênero iniciam ataques ao Plano Nacional de Educação, logrando concretizar a criação de diversas leis em âmbito nacional, estadual e municipal contrárias a discussões de gênero nas escolas.

O projeto “Escola Sem Partido”, aproveitando-se da retórica antigênero que historicizamos acima, caracteriza-se como um movimento político conservador que vem ganhando força e, desde 2015, vem divulgando projetos de lei moralistas que busca implantar um controle ideológico nas escolas, vigiando e controlando as professoras e proibindo temas como a discussão de gênero e sexualidade, por exemplo. Essa entidade vem criando, paulatinamente, uma retórica conservadora que se sustenta em discursos reacionários, entre eles, os de caráter religioso. O movimento foi criado em 2004 pelo advogado católico e de direita, Miguel Nagib, que o transformou em associação no ano de 2015. Ele se autointitula o principal representante do projeto que busca defender os interesses da “família” tradicional cristã brasileira e tem o intuito de combater o que ele chama de “doutrinação ideológica” por parte das professoras.

Importante dar aqui um destaque ao lugar da família enquanto instância em que notadamente se operam uma série complexa de práticas, prescrições e regulações dentro do conceito de *dispositivo de sexualidade* (Foucault, 1988, p. 71). As configurações desse dispositivo, segundo Foucault, atuam como forças no sentido de induzir a produção positiva de subjetividades ligadas à um regime de poder-saber-prazer dominante (FOUCAULT, 1988, p.16). Assim como a família, instâncias como a Igreja, a escola e outras instituições sociais também são nichos importantes de ação desses dispositivos de produção subjetiva. O advogado Miguel Nagib seguiu divulgando o projeto “Escola sem Partido” até 2019, ganhando muitos simpatizantes no caminho. Cerca de 60 projetos de lei inspirados pelo movimento foram apresentados no congresso brasileiro. Segundo seu autor, o projeto consiste em expor, em todas as escolas públicas brasileiras, uma lista contendo todos os itens que, para ele, são “deveres das professoras”. Na sua concepção, práticas pedagógicas inspiradas nas ideias de Paulo Freire, por exemplo, devem ser banidas das escolas, pois seriam uma ameaça à neutralidade ideológica do Estado. Nas palavras do próprio Nagib:

O que a gente defende é que alguns dos ensinamentos de Paulo Freire se chocam com a Constituição. Nossa crítica é de natureza jurídica, porque o uso da sala de aula para efeito de transformação da sociedade, como ele defendia, dependendo da maneira com que isso é aplicado, viola a liberdade dos alunos e a neutralidade política e ideológica do Estado. (NAGIB, *in*: SOUZA, 2007, p. 17)

Os defensores deste projeto propagam pautas reacionárias, ligadas ao controle

ideológico da escola pelo uso de mecanismos de censura às professoras. Aventam que a Educação Escolar vem atender a necessidade de uma suposta neutralidade política, ideológica e religiosa, pleiteando que compete às famílias a responsabilidade maior com a educação de suas crianças e adolescentes. Confere-se às escolas o papel de atuar conforme os valores da família, veiculando uma concepção que enxerga as alunas e os alunos como seres incapazes de formular criticamente seus juízos de valor a partir de suas experiências no mundo. O Escola sem Partido se fortalece ao conjugar esforços com as ações estabelecidas pelo movimento antigênero, composto principalmente por pessoas cristãs que combatem as pautas de gênero e sexualidade.

Nessa confluência de interesses surgem novas pautas, em especial, aquelas que dizem respeito aos temas relacionados à equidade de gênero, direitos reprodutivos e sexuais, assim como aqueles relacionados à diversidade sexual. Além disso, são responsáveis por perseguir partidos de esquerda, acusando-os de fazer o que chamam “propaganda LGBT” ou “kit gay”<sup>6</sup>, quando tentam inserir materiais de combate à homofobia, lesbofobia e transfobia nas escolas. Os adeptos do “escola sem partido” são também os responsáveis por inserir, nas mais diversas narrativas midiáticas (redes sociais, principalmente), a ideia de que a professora seria um doutrinador. Neste sentido, Severo *et. Al* (2019) comentam que os asseclas do “Escola Sem Partido”:

De modo geral, buscam o controle daquilo que é *transmitido* no ambiente escolar, considerando que os conhecimentos que não sejam instrumentais, num sentido capitalista de formação de mão de obra, são meramente uma forma de doutrinação. (p.01)

Como o movimento vem ganhando força e popularidade, é comum que as professoras estejam preocupadas com essa questão, afinal, já se difundiram notícias pelo país relatando inclusive episódios de demissões<sup>7</sup>. Neste sentido, o medo passa a tomar conta da atmosfera escolar e falar sobre determinados temas torna-se ainda mais perigoso. Para exemplificar o que estamos falando, vamos retomar a história do garoto que estava se vestindo de Frozen. Apesar da professora pregar o respeito pela diferença e ser assertiva ao falar que não tem nada de errado

---

<sup>6</sup> “Kit gay” é um termo pejorativo utilizado por setores conservadores do debate político para se referir ao material que compunha um programa de nome original “Escola sem homofobia”, um projeto do Ministério da Educação que visava combater o preconceito de orientação sexual. Alguns vídeos relativos ao material foram divulgados antes da aprovação do ministério, ao mesmo tempo, conteúdos de terceiros que foram equivocadamente atribuídos ao MEC circularam nas redes sociais, isso no ano de 2010. Na eleição de 2018, o material foi trazido novamente ao debate, dessa vez acompanhado de uma grande quantidade de *fake news*, sugerindo um teor promíscuo que não correspondia ao material de fato.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://ponte.org/escola-sem-partido-ja-faz-professor-ter-medo-de-dar-aula/>. Acesso em 30/05/2022

com o comportamento da criança, ela própria tem um certo receio da retaliação social que pode sofrer por parte dos próprios alunos, famílias e colegas de trabalho. É o que podemos observar no seguinte trecho:

Mas, assim, até eu como professora, Wesley, eu reconheço que eu tenho muitos desafios com relação a isso, porque você fica com medo de, de repente, esse aluno chegar na casa dele, porque tudo vira contra nós professores, né? Chegar: “mãe, você acredita que a professora deixou o fulano colocar aquela fantasia de princesa? Eu falei com ela que estava errado e ela falou que não tinha problema, não tinha importância, que era normal, que era natural. (Norma)

É interessante perceber o uso da palavra “medo” e da expressão “tudo vira contra nós professores, né?”. Vivemos hoje no Brasil um cenário de ataque às minorias sociais e de gênero, ataque às professoras, à educação e à ciência. Tudo isso encorajado pela maior autoridade política do país, o presidente da república. Neste contexto, as pessoas passam a se sentir (ainda mais) autorizadas a promover retaliações a qualquer tipo de manifestação expressiva dos sujeitos que contradiga ou questione valores conservadores.

O fato dessas ofensivas atingirem as professoras ao ponto delas utilizarem a palavra “medo” tem a ver com o conceito de “pânico moral” resgatado por Rogério Junqueira em seu texto *A invenção da 'ideologia de gênero: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero'* (2018). O autor analisa como o discurso em defesa da “família tradicional” vem se constituindo nas esferas políticas e sociais brasileiras, buscando consolidar uma retórica conservadora que, paulatinamente, ameaça direitos fundamentais. Nas palavras do autor:

Na esteira dessas investidas, constroem-se discursos inflamados com vistas a produzir ou a alimentar pânico moral (Cohen, 1972, 2011), por meio de estratégias político-discursivas voltadas a arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da “família tradicional”. Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. (JUNQUEIRA, 2018, p. 451)

A professora Norma chega a mencionar explicitamente o projeto “Escola sem Partido”, reconhecendo que, apesar do retrocesso que ele representa, muitas colegas de profissão, devido a questões religiosas, também são adeptas desse programa que visa atuar ainda mais no controle da liberdade dos corpos. É o que podemos verificar no seguinte trecho:

(...) a gente fica particularmente numa situação bem estressante e nós temos que pisar em ovos, porque há uma vigilância, tanto entre os colegas, dos próprios estudantes, entre as professoras, tem professora que às vezes tem uma questão religiosa, digamos assim, “escola sem partido”, e que elas acham um absurdo a gente incentivar ter esses

momentos livres, esses momentos de experimentação, esses momentos de busca da própria identidade de gênero, né? Então, assim, é bem desafiador, sabe, Wesley? (Norma)

A professora chega a falar também sobre o “kit gay”, uma *fake news* que afirmava que o programa do Governo Federal “Brasil sem homofobia” servia para “estimular o homossexualismo [*sic*] e a promiscuidade” entre alunos e alunas. O programa, criado em 2004, tinha como objetivo combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQIA+, no entanto, cedendo à pressão de setores tradicionalistas e cristãos, o governo decide suspender o projeto, e o que seria considerado um avanço para a luta de minorias sexuais no Brasil, sofreu mais um retrocesso.

São saias justas que nos são colocadas no ambiente escolar, principalmente neste momento dessa questão política que nós estamos vivenciando, esses absurdos de que tem kit gay, que nós professores somos comunistas etc., etc., etc., então nós temos que combater o sexismo, mas eu, particularmente, a mesma coragem que eu tenho, muitas das vezes essa coragem me amedronta, porque eu tenho medo de ter uma denúncia na Secretaria de Educação, de eu perder meu emprego, meu ganha-pão. (Norma)

Destacamos mais uma vez, neste trecho da entrevista com a professora Norma, o tom de medo em sua fala. Ela chega ao ponto de temer perder o emprego, de ser chamada de “comunista” e de ser denunciada na Secretaria de Educação, simplesmente por fazer seu papel como educadora. Atentamos para o fato de que, apesar de serem *fake news*, a falácia do “kit gay” e outros absurdos propagados tem consequências reais na vida cotidiana das professoras, cuja realidade já é bastante precária. O impacto psicológico, neste sentido, pode ser devastador para uma classe que já enfrenta normalmente tantas dificuldades, como desvalorização salarial, falta de infraestrutura, inexistência de formação adequada, etc.

Dessa forma, torna-se extremamente desafiador para as professoras (para utilizar o adjetivo empregado pela professora) conviver com uma realidade tão hostil às novas perspectivas de encarar o gênero e, ao mesmo tempo, cumprir sua responsabilidade no processo de educar a sociedade para a formação de sujeitos responsáveis que acolham e respeitem as diferenças uns dos outros. Percebemos, ao longo da história do nosso país, que, quando uma pauta avança, logo é reprimida e os passos que damos para frente nunca são maiores do que os que damos para trás. É o que fala a professora Mariza no seguinte trecho:

(...) eu acho que falta muito para a gente avançar com relação ao gênero, muito. Infelizmente a gente está apenas caminhando e quando a gente começa a caminhar um pouquinho vem aí essas pessoas que querem deturpar a educação, manchar o conhecimento, o pouco conhecimento que a gente tem com relação a isso, e inverter a situação, como se nós professores fossemos os agentes de transformação, que a gente estivesse incutindo na cabeça das crianças para poder fazer determinadas coisas, o que não é verdade, né? (Mariza)

Um outro ponto importante que aparece nas falas das professoras, com relação às

dificuldades de se debater gênero e sexualidade nas escolas é a questão do receio da reação da família. Relatamos, em outro momento de nossa análise acima, o caso da professora Norma, que expressou seu medo em ser acusada, pelas famílias, de trabalhar com os temas do gênero e da sexualidade em suas aulas. Essa é, na verdade, uma preocupação compartilhada pela maioria das professoras entrevistadas. Eles temem o avanço de projetos como o “Escola sem Partido” nas escolas, o que iria potencializar ainda mais a intervenção da família, visto que o projeto considera que as professoras não são autônomas e que devem obedecer a certas regras que restringem determinados temas considerados “ideológicos” e que não são de interesse da família tradicional cristã brasileira. Se projetos como esse continuam a avançar, o próprio conceito de escola pública é esvaziado, pois perde-se o interesse público que a orienta.

A professora Mércia, em seu relato abaixo, considera o diálogo com a família das estudantes a parte mais difícil. Quando se pensa em aproximar a família desse debate, parece haver um desânimo e logo a ideia é deixada de lado:

Mas eu vejo uma grande dificuldade com essa temática que é o lidar com o adulto, o lidar com os pais, com as famílias das crianças. Essa é a maior dificuldade para mim, porque não que eu tenha medo, mas eu vejo que o professor não abraça isso. Você pode trazer isso para dentro da escola, discutir isso na escola, mas no momento em que falamos assim: “vamos trazer a família?”, “ah, não, deixa quieto, abafa o caso”.  
(Mércia)

Essa dificuldade em trazer a família para o centro do debate é compartilhada não só pela professora Mércia, mas também por suas colegas de trabalho. Travar um embate com a família é uma briga que elas não querem comprar:

É muito difícil problematizar uma situação dessa dentro da escola, porque elas não querem descaracterizar aquilo que elas têm como já pessoal, que veio já da formação delas, elas não querem confrontar as famílias, porque acham que não vai valer a pena brigar com a família porque o menino quis vestir de menina, vestir uma fantasia, ou a menina só quer brincar de bola ou de carrinho, porque isso ainda é muito marcado, essa questão do brinquedo, então elas não querem, muitas delas realmente não querem. (Mércia)

Um dos motivos pelos quais as professoras consideram tão desafiador o diálogo com a família é a questão religiosa. Vivemos em um país declaradamente religioso e majoritariamente cristão, existe, portanto, a tendência de não admitir outras possibilidades de manifestações sexuais, orientações de gênero e arranjos familiares, por exemplo, que fujam do discurso tradicional cristão da família brasileira. A esse respeito, Sandra Duarte de Souza, em seu artigo intitulado “Gênero e religião nos estudos feministas” (2004) reforça a importância de lembrarmos que sistemas simbólicos religiosos possuem responsabilidade na propagação de violências, além de disseminar um discurso misógino que contribui para a perpetuação da representação da superioridade masculina.



Os sistemas simbólico-religiosos possuem um papel ativo na cúmplice relação entre violência material e violência simbólica. O discurso religioso misógino é apenas um dos termos que compõem a equação da violência. A forma como o homem é representado é o outro termo dessa equação. A afirmação sociocultural da masculinidade passa pelo exercício do poder do homem sobre a mulher e os filhos, e a religião tem colaborado com a reprodução dessa representação social da masculinidade. (SOUZA, 2004, p. 128—129)

Outro caso em que podemos observar a grande influência do aspecto religioso como um entrave para o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas encontra-se no relato da professora Norma. Ela comenta sobre como tenta conversar de forma leve com as famílias sobre o assunto, quando como teve que acalmar uma mãe que estava com medo de sua filha estar “virando lésbica”. A professora pontua, no entanto, que além da família existe resistência por parte de algumas professoras também que seriam, nas palavras de Norma, “evangélicas fervorosas”. Apesar de todos esses obstáculos, a professora consegue enxergar esperança em um caminho que acredita ser aquele que transforma: o debate.

E aí, assim, você fica um pouco preocupado de chegar na família, você chama a família para conversar, você chama a mãe, aí tem a questão da religião: “ai, meu Deus, minha filha está virando lésbica”, “não, mãe, ela está experimentando o corpo dela, ela está vendo que o corpo dela é um ambiente que ela tem experimentação, ela tem sentimentos, ela tem prazeres”, e aí, assim, a gente procura trabalhar de uma forma leve. Mas já tem professoras, colegas minhas que são evangélicas fervorosas ou católicas, assim, aquelas católicas bem fervorosas, que: “meu Deus, ai, que pecado! Jesus, que não sei o que, Maria José!”. Aí, assim, é tão complicado, eu acho que as abordagens são diversas e o professor vai trazer com ele a concepção de vida dele, a visão política, a visão religiosa, ele vai trazer a visão espiritual, até as vivências familiares, a própria sexualidade dele ele vai trazer para o ambiente, então, assim, eu penso que é um campo minado — há a corrente que é a favor de ser trabalhado gênero e a corrente que é contra. E isso sempre vai existir, mas eu também acredito no fator mutância, eu acredito no fator transformação, eu acredito no debate. (Norma)

Com relação ao discurso religioso no controle dos corpos, podemos resgatar aqui as contribuições de Foucault no que se refere aos seus estudos sobre a confissão, por exemplo. A confissão é, dentro da retórica católica, um dos sete sacramentos e deve ser feita, obrigatoriamente, ao menos uma vez ao ano. Trata-se de um ritual cristão no qual a adepta confidencializa ao sacerdote seus “pecados”, ou seja, ações que são desaprovadas pela doutrina católica. Para Foucault, a confissão é utilizada estrategicamente, dentro do discurso cristão-católico, para controlar e vigiar os corpos dos adeptos, assujeitando-os e disciplinando-os.

Pela confissão impõe-se uma identidade, um nome próprio, um passado, uma biografia. A confissão assume, portanto, a forma disciplinar para a submissão do corpo. E, nesse sentido, ela está inscrita no interior disso que Foucault chamou poder psiquiátrico para o assujeitamento dos corpos a partir de uma relação física do poder na constituição dos indivíduos. Análise semelhante encontra-se em “Vigiar e punir”, em que a confissão é tomada em uma “dupla ambiguidade” como efeito de coação e transação semi-voluntária: de um lado, é extraída pelo juramento feito sob a ameaça de perjuro e ofensa a Deus; de outro lado, ela é arrancada pela violência física nas torturas durante o interrogatório. Em ambos os casos ela é abordada apenas como suplício que tem por função fazer brilhar a verdade (Foucault, 2000, p. 35 e ss.), sendo

em seguida substituída pela análise do exame como cerimônia de objetivação do poder disciplinar. (AVELINO, 2015, p. 04)

A representação social da masculinidade, como discutimos acima, é sustentada e amparada também pelo discurso religioso cristão. Atualmente vivemos uma amplificação dessa questão devido ao aumento, no Brasil, do número de igrejas neopentecostais com tendências fundamentalistas. Tudo isso amparado, obviamente, pelo incentivo da bancada cristã no parlamento e pelo slogan do atual governo “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. A professora Mariza traz, em seu relato, um exemplo de como o receio em lidar com famílias, especialmente as religiosas, pode ser um obstáculo para efetivar um diálogo sobre questões de gênero e sexualidade:

Então quando eu, como professora, tomo a liberdade de querer falar sobre um tema desses, a gente pensa muito no depois, porque as famílias têm uma visão ainda muito fechada com relação a esse tipo de discussão. E quando a escola também não tem nenhum suporte, digamos assim, hierarquicamente, que nos possibilite falar sobre isso de uma forma mais clara, vêm os medos sim da retaliação, né? Hoje em dia a gente sabe que uma simples ligação, você pode ligar lá e denunciar um professor, né? Ou seja, a gente fica à mercê daquilo que a família entende, porque muitas vezes não é a mercê daquilo que a gente quis passar e transmitir para a criança, mas sim o entendimento que a família tem sobre aquele tema, que às vezes é muito deturpado, muito fechado, a gente sabe que a religião interfere demais nessa questão, a questão religiosa, que as pessoas associam que a gente está falando sobre o gênero e está indo contra algumas concepções religiosas que tem na sociedade, que infelizmente é assim, né. (Norma)

Espera-se que em uma democracia o sistema de ensino se pautar por princípios republicanos e promova a justiça social, trate equanimemente de todas e todos, levando em consideração as diferenças existentes. E que professoras e professores, como agentes públicos, não se sintam acuados no exercício de seu ofício. Não é somente a professora Norma que relata ter medo de abordar questões de gênero na sala de aula. Neste trecho da entrevista com a professora Mariza, ela também menciona o temor que sente ao abordar o assunto e acrescenta que é preciso “tomar muito cuidado”, como se o que eles estivessem fazendo fosse um verdadeiro crime:

Mas tem que ter muito cuidado para a gente trabalhar sobre gênero, muito cuidado, porque ainda há um preconceito muito grande de se falar sobre isso, um medo muito grande também (...) Então, assim, com certeza eu não vou falar nada bizarro em sala de aula com relação ao gênero. Então eu tenho um embasamento pouco teórico, porque eu gostaria de ter mais, buscar mais com relação a isso, mas eu tenho uma certa segurança no meu ambiente de trabalho, na escola em que eu estou. Mas isso é provisório, entendeu? Amanhã a gestão que estiver lá, eu não sei se vou ter o mesmo acolhimento, né? (Norma)

Ressaltamos o trecho em que a professora Mariza admite as próprias limitações teóricas que possui e reconhece que isso é, na verdade, fruto da ausência de políticas de formação adequada sobre o tema. Apesar disso a professora expressa claramente seu desejo em aprender

e em se atualizar sobre o tema quando diz “(...) gostaria de ter mais, buscar mais em relação a isso”.

Mariza fala ainda do acolhimento e da segurança que ela sente com relação a atual gestão escolar, porém, ao mesmo tempo, ela teme que isso mude e que uma futura gestão não esteja alinhada a essas questões, como a atual. Ela indica esperar ainda que haja orientações favoráveis a respeito da discussão do tema do gênero e da sexualidade, talvez como as que foram lançadas por leis como a 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas e a 11.645, de 2008, sobre abordagem de cultura e história indígena na escola. Neste sentido, tratar de temas como gênero e sexualidade nas escolas torna-se um obstáculo a depender da gestão escolar, do momento político e da capacidade das professoras e dos professores de driblarem esses possíveis entraves.

O debate de gênero está sendo, atualmente, alvo de apagamentos pela nova legislação vigente, a Base Nacional Comum Curricular (a BNCC foi promulgada em 2017, no entanto a regulamentação do tema já é pautada desde a Constituição de 1988, especialmente em seu artigo 210), documento que norteia e estabelece os objetivos de aprendizagem das estudantes da educação básica no Brasil. Apesar de manter temas como diversidade e direitos humanos, o documento final suprimiu os termos “gênero” e “orientação sexual”, justificando se tratar de temas que provocariam controvérsias.

Esta é uma grande vitória do projeto “Escola sem Partido”, no qual setores conservadores do governo e da sociedade aproveitam-se desta suposta “controvérsia” para espalhar inverdades sobre o assunto. Como comentamos anteriormente, utilizando o pretexto de ataque aos valores cristãos e à família tradicional brasileira, acusam as escolas e professoras e professores de praticarem a “ideologia de gênero”, termo que vem ganhando força atualmente e designa uma expressão depreciativa utilizada por grupos de caráter conservador, contrários aos debates relacionados à diversidade, à sexualidade e ao gênero nas escolas. Portanto, a inserção do debate de gênero e sexualidade nas escolas é de difícil implementação prática, como discorre a professora Mariza no trecho a seguir:

Efetivamente nos ambientes escolares a gente não vê muito essa discussão, é como se fosse uma coisa importante, porque faz parte do currículo da educação infantil, não tem como desvincular o gênero do currículo da educação infantil, porque é uma coisa que acontece na sociedade e a escola é reflexo daquilo que está na sociedade, né? Então, assim, deveria ser uma coisa normal, pontual, a gente falar sobre isso, sem esses preconceitos todos que têm, sem o medo que a gente tem de falar, assim como a gente trabalha o brincar, trabalha outras linguagens na educação infantil, deveria trabalhar o gênero também, mas isso não é pensado no currículo da escola, essa é a realidade. (Mariza)

Podemos perceber, portanto, que são inúmeros os obstáculos enfrentados pelas professoras para se conseguir implementar uma discussão prática sobre a diversidade nas escolas. Tais entraves estão presentes desde o nível pessoal, em suas representações sociais, passando pelas dificuldades com colegas de trabalho e com a gestão escolar, até a perseguição governamental vivida atualmente. Neste sentido, podemos vislumbrar que são muitas as dificuldades a serem enfrentadas pelas professoras para que se consiga um debate efetivo. Infelizmente, isso não depende apenas da vontade e disposição delas, é necessário que haja alinhamento de propósitos entre professora, escola/gestão, sociedade e governo.

#### **4.4. Formação no LASEB e desdobramentos na prática docente na escola e na sala de aula**

Como já discutimos anteriormente, são inúmeras as dificuldades encontradas pelas professoras para encontrar espaço para debater gênero e sexualidade nas escolas. É interessante destacar, aqui, que o problema geralmente não está nas crianças, pelo contrário, os relatos mostram muitas histórias de sucesso em que as alunas e os alunos se sentiram abertos para ouvir, debater e mudar comportamentos. Os maiores entraves encontrados pelas professoras estão justamente no comportamento dos adultos, através das figuras de colegas de trabalho, da gestão escolar e das famílias.

O caso relatado pela professora Norma é um ótimo exemplo para ilustrar o que estamos falando. A professora discorre que, em suas aulas na educação infantil, haviam caixas de brinquedos considerados “de menino” e “de menina”, todos os brinquedos eram oferecidos para todas as crianças igualmente, até que um dia, um pai de um menino chega para buscá-lo mais cedo e o vê brincando com brinquedos “de menina”, eis o relato da professora:

E aí o pai chegou e o menino estava com um pente, a escova no cabelo, assim, e um secadorzinho; o pai ficou muito bravo comigo, falando que eu estava incentivando o filho dele à homossexualidade, que ele não queria, que era só para oferecer brinquedos de meninos etc., etc. E isso, assim, é uma constante. E muitas das vezes esbarram no quesito religião, nas crenças limitantes, esbarra em uma confusão que as pessoas não... elas fazem uma confusão do que é orientação sexual, né? E, assim, eu já passei situações bem pesadas, bem conflitantes, tanto com as famílias, tanto com colegas de trabalho, e é, como se diz, uma luta diária para a gente desmistificar isso e para a gente fazer um mundo mais igualitário, um mundo menos sexista. (Norma)

O caso demonstra, como fala a professora Norma, a confusão acerca do que é orientação sexual e de como ela não tem absolutamente nenhuma relação com o tipo de brinquedo com o qual a criança brinca. As crianças aprendem e reproduzem aquilo que lhes é ensinado, portanto, quando o professor está tentando desconstruir um preconceito que a criança aprendeu em casa, ela naturalmente vai sentir a necessidade de confrontar as informações que ela já possui, com as novas descobertas que está fazendo. É o caso do aluno da professora Mariza:

Ia discutindo isso com as crianças e muitas vezes surgiam aquelas questões... é sempre assim: “ah, meu pai falou que se brincar de boneca vira mariquinha”, “meu pai falou que se eu brincar de boneca eu apanho”. Então, assim, são questões que eu fui verificando que a família deveria ser instruída com relação a isso, porque se a família não tiver uma visão mais crítica de que nós contribuimos para o sexismo exacerbado que tem aí hoje, nós nunca vamos mudar esse quadro, esse agravamento desse quadro. (Mariza)

O que a criança ouve do pai e reproduz para a professora nada mais é do que a reafirmação da retórica da hierarquia de gênero que privilegia o masculino e deprecia e diminui tudo que envolve ou o que se atribui ao feminino ou ao “afeminado”. No exemplo acima, a boneca se torna o símbolo dessa depreciação, brincar com ela pode ser algo perigoso e ameaçador, portanto, o menino aprende, desde cedo, que “coisas de meninas” devem ser evitadas para que sua masculinidade não seja ameaçada. Nesse sentido, a hierarquia de gênero é um princípio do patriarcado que deve ser mantido e defendido em todas as esferas sociais do mundo moderno:

Foi esta concepção patriarcal de indivíduo que fez com que, em várias partes do mundo moderno, os direitos de cidadania se restringissem inicialmente aos homens, permanecendo as mulheres casadas legalmente subordinadas aos maridos, seja na dimensão econômica, jurídico-política ou civil. Ao expressar-se socialmente por meio da dicotomia público e privado, a diferença sexual traduziu-se socialmente em hierarquia de gênero. Nesse processo descrito de forma típico-ideal as mulheres foram oficialmente excluídas das condições de acesso à igualdade e autonomia. (VAITSMAN, 1994 p. 10)

Esse movimento que as crianças fazem de confrontar uma realidade que já conhecem, com a nova informação recebida, é muito importante para o progresso do debate e para a formação do pensamento crítico. Nesse momento, uma das posturas adotadas por boa parte das professoras é ser estratégica e ajudar as crianças a pensar por si mesmas. Trata-se de fornecer às crianças ferramentas que as auxiliem na compreensão da importância do respeito às diferenças, por exemplo, por meio de suas próprias reflexões e partindo de suas próprias vivências, de modo que faça sentido para ela mesma.

A professora Ivone relata um caso que serve de exemplo para o que queremos dizer:

Foi feito um levantamento de comportamento dos adultos e aí eu perguntei para eles: “mas e sua mãe, seu pai, o que seu pai faz?”, “ah, meu pai só trabalha fora”, “mas e com sua irmã mais nova, quem é que cuida da irmã mais nova?”. Aí um falava: “meu pai que dá banho, meu pai que troca fralda, meu pai que leva para passear, lá em casa quem trabalha é minha mãe e meu pai fica em casa”. Aí eu comecei: “pois é, mas por que a gente brinca de boneca então?”, “ah, para ser mãe depois”, “então por que os meninos não podem brincar de boneca, se eles vão ser pais depois?”. Aí eu comecei a levantar algumas questões e eles mesmos foram trazendo algumas coisas, sabe? Foi muito bacana o trabalho. (Ivone)

É interessante observar o percurso do diálogo conduzido pela professora. Ela questiona as alunas a respeito do tema, mas não “palestra” sobre ele, apenas vai fazendo perguntas simples sobre o cotidiano das crianças e, ao passo que vão respondendo, elas mesmas percebem que

não faz sentido, por exemplo, um menino não poder brincar de boneca, afinal os “papais” também cuidam dos bebês, como uma delas mesmo relatou. Ou seja, elas mesmas percebem que certos discursos que ouvem e acabam reproduzindo não correspondem à realidade prática e isso facilita a compreensão e o diálogo. A situação relatada a seguir pela professora Fátima tem uma relação interessante com o que estamos falando:

Quando fomos tocar no assunto do trabalho doméstico, o menino falava: “ah, professora, mas esse trabalho aí é trabalho de mulher mesmo, mulher que tem que fazer essas coisas”. Aí eu falei assim: “mas e na sua casa, como que você faz, você não ajuda sua mãe em nada?”, “não, eu faço, eu faço sim, minha mãe trabalha o dia todo, eu fico em casa sozinho, com meus irmãos, então eu faço... arrumo cozinha, arrumo casa, arrumo a comida...”, “então, então como que você fala que trabalho doméstico é de mulher?”. Então, assim, eu percebi que eles vão repetindo algumas falas apesar da sociedade ter mudado, das práticas terem mudado, eu fui percebendo isso. E aí eles começaram a entender, porque às vezes eles falavam esse tipo de coisa, mas aí depois a gente falava assim: “mas e na sua casa, como que é?”, aí eles começam a ver que essa sociedade já é outra, nós vivemos outras práticas. (Fátima)

Da mesma forma que a professora Ivone, a professora Fátima também conduziu o diálogo de maneira estratégica para fazer a criança compreender por si mesma, através do exemplo de sua própria vida, que certos discursos não condizem com a realidade e, portanto, não fazem sentido ser reproduzidos de forma discriminatória e desrespeitosa.

Importante se fazer uma ressalva aqui novamente para os novos direcionamentos que a confrontação de vícios discriminatórios de gênero e sexualidade podem gerar. No trecho transcrito acima, podemos problematizar a questão da criança “ajudar” a mãe em casa, entendendo que, em certos casos, principalmente em realidades de crianças oriundas de famílias mais pobres, ajudar os pais pode virar sinônimo de assumir uma função laboral que atrapalhe os estudos em casa. Esse entendimento mostra o quão complexo é processo de contestação dos preconceitos e o quão atentas as profissionais de ensino precisam estar para não dar espaço para jogos de sentido que possam fomentar práticas de outra natureza que também são nocivas ao ensino inclusivo.

As estratégias e técnicas usadas em sala de aula, pelos professores, para trazer o tema do gênero para as turmas são as mais variadas e acabam tendo desfechos muito interessantes, como esse caso relatado pela professora Ivone sobre um episódio onde ela realizou um bazar com as crianças:

Eu fiz um bazar na sala de aula e o bazar era assim: a criança levava o brinquedo dela e ela pegava um outro brinquedo, escolhia de um outro coleguinha lá. E aí o que acontecia, nesse dia o que aconteceu? Eles escolheram, trocaram entre si os brinquedos, e um deles quis a boneca, falou: “eu quero esse daqui professora, posso?”. Eu falei: “claro, você pode ficar à vontade. É seu direito, você vai pegar o que você quiser”. Aí os meninos ficaram rindo, começaram a rir, começaram... Aí eu na hora já fiz a intervenção, falei: “gente, o que está acontecendo?”, “mas é que fulano está

pegando a boneca para brincar”, isso tudo antes da discussão que eu fiz com eles do LASEB. Falei: “gente, mas por quê? Qual é o problema?”. Aí o menino começou a ficar sem graça e falou: “não, isso é para a minha irmã, é para a minha irmã que eu estou levando, eu gosto muito da minha irmã, estou levando para ela.” (Ivone)

O objetivo da professora, ao proporcionar estes momentos de troca de brinquedos, foi o de justamente provocar reflexões. É interessante notar que, quando o menino se interessa pela boneca e é criticado pelos colegas, a professora utiliza a expressão “é seu direito”, reafirmando que, além de não ter problema algum em o menino brincar com uma boneca, ele é um sujeito de direitos, capaz de fazer suas próprias escolhas e não ser reprimido por isso.

Mesmo com a tentativa da professora de atenuar a questão, o menino não deixa de ficar constrangido e disfarça sua preferência pela boneca, dizendo que na verdade ele ia levar para sua irmã. Isso nos faz lembrar a discussão sobre a “epistemologia do armário” desenvolvida por Eve Kosofsky Sedgwick, pensadora estadunidense e estudiosa do gênero e da teoria *queer* que reflete sobre a preocupação das pessoas não-heterossexuais em manter sigilo de suas identidades e expressões de gênero, assim como de seu desejo, para que possam ser aceitas na sociedade. O armário seria, portanto, o símbolo mais emblemático desse tipo de opressão: “O armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX.” (SEDGWICK, 1993, p.26)

Não estamos querendo dizer, com isso, que apenas porque o menino teve preferência pela boneca ele é necessariamente homossexual, até porque “O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays.” (SEDGWICK, 1993, p. 22), mas independentemente disso, o constrangimento e o disfarce estão presentes nesta situação, demonstrando que qualquer inclinação de um menino para “coisas de menina” é motivo para vergonha e, por isso, deve ser reprimida, escondida no armário.

Após o episódio relatado acima, a professora questiona, então, os colegas que estavam fazendo piadas, perguntando onde estava o problema de o menino brincar com a boneca, ao que eles respondem:

Ah, mas se ficar brincando muito de boneca ele vai virar mulherzinha”. Eu falei assim: “É? E como que vira mulherzinha?”. Aí eles começaram a conversar entre eles (ininteligível), mas eu: “o que é esse virar mulherzinha?”, eles não sabiam explicar, porque eles tinham escutado, né? Eles tinham uns 5 para 6 anos, eu recebi uma turma com os meninos bem novinhos. Aí eles começaram a ficar com aquele ponto de interrogação, eu falei: “gente, e aí? Como vai ser, como é isso?”. Aí de repente parou, sabe? Aí esse menino foi para o refeitório, para a saída, que a gente entregava os meninos no refeitório, ficou lá abraçado com a bonequinha o tempo todo, e aí os meninos nem... nenhum, nem de outra turma, nada, porque ele estava tão certo do que ele estava fazendo, sabe? (Ivone)

Interessante notar o uso do termo pejorativo “mulherzinha”, usado como um xingamento. Esse tipo de expressão, que certamente a criança ouviu de algum adulto, contribui

para a perpetuação da desvalorização da mulher e deprecia o sujeito que se aproxima ou que possui afinidades com o universo feminino. A simbologia pejorativa que o termo “mulherzinha” carrega, faz parte de um tipo de discurso que é produzido ao redor do gênero que relega às pessoas negras, às mulheres e às minorias sexuais ao papel do “outro”. Tais discursos são veiculados naturalmente em todas esferas sociais de poder e são automaticamente traduzidos como “verdades”, como o “natural”. A esse respeito, Michael Foucault em *Microfísica do poder* (2005), afirma:

(...) A verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2005, p.12)

Os discursos que produzem verdades são discursos produtores de opinião e são capazes de formar todo um simbolismo. São veiculados por meio de tecnologias políticas que autorizam, reforçam e estimulam tais discursos. Para o filósofo, a sexualidade é, justamente, o que tais tecnologias políticas fazem dela e como essas narrativas agem sobre os corpos dos indivíduos.

Ao final do episódio da boneca, o menino acaba ficando com ela, os colegas não souberam explicar para a professora porquê ou como ele iria se transformar na tal temida “mulherzinha” e acabaram deixando o menino em paz. A questão, portanto, pareceu estar bem resolvida com as crianças, que apesar de reproduzirem falas preconceituosas, acabaram não dando mais importância ao caso. O grande problema, no entanto, foi quando o menino chegou em casa com a boneca. A professora relata o caso da seguinte forma:

Mas ele chegou em casa e a coisa mudou, porque aí a família ficou chateada, procurou a coordenação da escola, quis saber por que o menino tinha levado a boneca para casa, por que eu tinha deixado, aquela coisa toda, aquela confusão. Eles ficaram tão incomodados que eles tiraram a criança da minha turma, não quiseram mais que eu desse aula para o menino, que eles acharam que eu estava fazendo outras coisas com a criança, sabe? Mas hoje eles já pediram desculpa, eles já viram que foram em excesso, sabe, assim, publicamente mesmo eles já falaram comigo que foi um erro, né? Porque eu trabalhei muito com eles as questões depois e o menino ficou muito sentido com isso, tudo, ele ficou muito chateado. Mas essa foi a minha intervenção, sabe? (Ivone)

Esses relatos demonstram a importância de se debater gênero e sexualidade não só nas escolas, com as alunas e os alunos, mas também com a participação da família, pois, como vimos, elas podem ser verdadeiros entraves ao progresso desse debate. Glauberto Quirino e João Batista Rocha, em seu artigo intitulado “Sexualidade e educação sexual na percepção docente”, afirmam a importância de instituições de educação formal como espaço de discussões



construtivas e do papel das professoras e das famílias na formação das crianças como cidadãos e sujeitos de direitos. Nas palavras dos autores:

(...) os/as professores/as e as famílias possuem admiráveis papéis na formação dos/as jovens cidadãos/ãs, em que a escola é um importante espaço para o desenvolvimento de um programa de educação para a saúde e para a vida entre crianças e adolescentes, pois, por meio da discussão da temática sexualidade e de seus desdobramentos, pode-se motivar reflexões individuais e coletivas que possam contribuir para a minimização de ações discriminatórias e preconceituosas. (QUIRINO & ROCHA, 2012, p. 208)

A diminuição de ações discriminatórias e preconceituosas de que falam os autores na citação acima pode ser observada em alguns relatos de professores que colocaram em prática, nas suas aulas, as discussões e os aprendizados que conheceram no LASEB. É o caso da professora Mariza, que relata que separou dias da semana onde distribuía os brinquedos ditos “de menina” para os meninos e vice-versa. Explicou para eles que se tratavam apenas de brinquedos e que eles podiam explorá-los livremente. Essa simples atitude foi capaz de provocar nos alunos, segundo a professora:

Muita evolução, porque no começo tinha sempre esse tipo de fala preconceituosa das próprias crianças e no final, inclusive, os meninos e as meninas já tinham uma visão diferenciada daquilo que eu propus. [...]. E eu fui percebendo que já no final esse tipo de fala preconceituosa dos meninos já não ocorria, eles já pegavam os brinquedos com uma outra visão, que aquilo era apenas um brinquedo, que eles podiam brincar, explorar, fazer... então, assim, os meninos brincavam de salão de beleza. (Mariza)

A professora destaca como foram importantes, em sua formação no LASEB, os debates acerca do respeito às diferenças e do desenvolvimento da empatia: compreender o outro como sujeito múltiplo, com bagagens culturais e histórias de vida próprias. Tais subjetividades, interpreta a professora, são dignas de respeito, como toda expressão humana que não atinja a liberdade do outro. No trecho a seguir, a docente utiliza erroneamente o termo “opção sexual” para se referir à “orientação sexual”, o que demonstra que ainda é preciso ter cuidado e conhecer melhor certos termos, mas que, no final das contas, o saldo foi positivo e ela conseguiu ampliar sua visão acerca desse universo:

(...) eu acho que sim, eu acho que proporcionou uma forma de a gente pensar sobre o respeito, independente da opção sexual, entendeu? Eu acho que ampliou a questão de a gente pensar o outro como ser humano, a gente analisar o outro como ser humano, como um ser cultural, que traz uma bagagem, que tem uma vivência, que pode nos ensinar muitas coisas, que o preconceito na sociedade não é a melhor forma de lidar com o outro, porque todos nós sofremos preconceitos indiretamente, independente da opção sexual ou não, né? (Mariza)

Essas pequenas estratégias podem ajudar a formar futuras mentalidades que atuem na desconstrução de certos papéis de gênero. Neste sentido, quando o espaço escolar facilita esse tipo de discussão, está abrindo possibilidades de atuação que vão além da mera reprodução de conhecimentos e passe a ser um *locus* de transformação da realidade, como afirmam Glauberto

Quirino e João Batista Rocha no trecho a seguir:

No Brasil, constatou-se a necessidade de discutir os aspectos da sexualidade no espaço escolar através dos temas transversais que se configuram como uma tentativa de voltar a prática educacional para a construção de uma realidade social, política e ambiental cidadã, sendo seus conteúdos e objetivos incorporados nas áreas de conhecimento existentes e no trabalho educativo escolar. Esse pressuposto baseia-se na ideia de que a escola não muda a sociedade, mas pode transcender o espaço de reprodução para o espaço de transformação, uma vez que as práticas pedagógicas são sociais e políticas. (QUIRINO & ROCHA, 2012, p. 207)

Os relatos que mencionamos aqui possibilitam ver a complexidade da reflexão e discussão que a formação no LASEB proporcionou às professoras. É interessante observar as variações de perspectiva: no LASEB as professoras passam a ser estudantes, possuem acesso a informações privilegiadas, numa instituição de qualidade. Expostos a novos ângulos possíveis de enxergar o debate sobre gênero e sexualidade no espaço da escola pública, elas reformulam as práticas e condutas em seu ambiente de trabalho, bem como estimulam mudanças em esferas pessoais para além do ambiente escolar, isso está expresso na fala da professora Norma:

O LASEB para mim foi uma escola da vida, foi uma escola até da autoconfiança, porque me tornou uma pessoa melhor, me tornou uma educadora melhor, mais consciente, mais crítica da minha prática pedagógica, uma pessoa mais estudiosa, digamos assim. Eu vi que tinha muitas questões ainda que eu teria que vencer enquanto profissional, enquanto pessoa, eu desconstruí muitas questões, assim, internas. (Norma)

É interessante destacar o trabalho interno que a professora afirma que precisou fazer. Ela admite que teve necessidade de rever suas próprias questões e seus próprios preconceitos, afim de superar a ignorância em relação ao tema. Neste sentido, ressaltamos aqui que é preciso levar em consideração a dimensão humana das professoras que, longe de ser perfeitos, precisam de formação adequada, de estímulo e valorização no ambiente de trabalho para que possam se questionar, tanto como pessoas, como profissionais.

O depoimento do professor Moacir sobre sua formação no LASEB também é muito pertinente para trazermos aqui, pois ele ressalta a importância da interseccionalidade<sup>8</sup> nos debates de gênero, ou seja, que é preciso estudá-lo em consonância com debates raciais e de classe. As discussões no LASEB, portanto, foram fundamentais para o aprofundamento dessa questão, conforme discorre o professor no seguinte trecho:

E foi justamente no LASEB que eu discuti a necessidade de a gente aprofundar mais ainda a questão da intersecção, porque eu costumo dizer, eu costumo brincar que eu fico numa situação de encruzilhada, porque eu sigo a agenda do movimento negro ou eu sigo a agenda do movimento LGBT? Então essa questão da interseccionalidade

---

<sup>8</sup> Termo cunhado em 1989 pela advogada e acadêmica especialista em questões de gênero afro-estadunidense, Kimberlé Crenshaw. Designa um conceito que afirma a **inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado**, por exemplo.

ainda é incipiente, né? (Moacir)

Além disso, o professor destaca ainda a importância social deste debate, afirmando a necessidade de que essa discussão possa chegar também em comunidades e periferias, pois são espaços marginalizados que já sofrem com os mais diversos tipos de privação, que vai desde o material ao intelectual. Neste sentido, o professor reafirma a importância do papel social da educação no combate à violência sistematizada:

Então os nossos estudantes de BH, da Rede Municipal, são em sua imensa maioria crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vêm de aglomerados, de vilas, de favelas, onde a gente precisa estar, a gente precisa começar essa discussão aí e fomentar o debate, porque são populações muito violentadas, digamos assim, tanto do ponto de vista da raça, quanto do ponto de vista das sexualidades. (Moacir)

A importância da educação também é uma questão trazida pela professora Mariza, mas aqui ela não fala da educação direcionada às crianças e, sim, da importância de formação adequada e continuada para as professoras. Para a docente, toda instituição de ensino deveria fornecer ao seu quadro de professoras uma formação abrangente, que fosse capaz de abarcar não só questões como gênero e sexualidade, mas a diversidade de maneira geral. Ela alerta que é preciso que as professoras possam munir-se de informações de qualidade para debater com a família, por exemplo, já que elas representam grandes entraves à efetividade da discussão. Dessa forma, a professora estaria mais segura e com mais propriedade para conduzir o assunto de maneira clara, consciente e respeitosa. Nas palavras da professora:

Eu acho que a formação é fundamental, fundamental. Eu acho que toda escola deveria ter uma formação com relação ao gênero, não só ao gênero, eu acho que a questão da diversidade em si, da questão étnico-racial também, porque é uma coisa que nos afeta diretamente. Então eu acho que deveria primeiro ter uma formação da gestão com os professores, para depois a gente avaliar uma forma de ter esse tipo de formação também com as famílias, né? Porque sem o conhecimento não tem como a gente falar, a gente vai falar de um lugar muito raso, né? Então eu acho que a partir do momento em que a gente conhece, que a gente traz as questões para dentro da escola, que a gente discute sobre aqueles estranhamentos que a gente tem, que é possível a gente ter uma segurança maior para passar esse tipo de conhecimento para as famílias e as famílias ajudarem a escola com as crianças, já desde muito cedo, a desconstruir essas questões da estereotipia de gênero. (Mariza)

Afirmamos, assim, a importância e a relevância de cursos de pós-graduação como o LASEB e a responsabilidade da universidade em fazer circular os conhecimentos que produz. É importante destacar que os saberes produzidos nas instituições públicas superiores no Brasil são referências, pois são instâncias que possuem os maiores investimentos, melhores recursos tecnológicos e um ensino e capacitação de mais alta qualidade. No entanto, essa excelência não deve ficar restrita aos muros da universidade, o conhecimento que a academia produz pode e deve estar a serviço da sociedade.

Neste sentido, cursos como o LASEB funcionam como pontes para a efetividade do

diálogo entre a Academia e as instituições escolares da rede pública que, diferentemente da universidade, não possuem tantos investimentos, valorização dos profissionais e formação adequada das professoras. Portanto, aproveitamos este espaço para congratular as docentes que, mesmo cansadas de uma rotina exaustiva nos locais de trabalho, reservaram seus sábados para participar desta formação. Ressaltamos que as profissionais ainda precisam lidar diariamente com condições estruturais de exercício docente insuficientes, exercício este que foi ainda mais dificultado pelo acontecimento trágico da pandemia de COVID-19. A resiliência e o ímpeto dessas educadoras contribuir é o principal agente da difusão e multiplicação de saberes que colaboram para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### **4.5. Práticas pedagógicas de resistência e de enfrentamento à LGBTQIAfobia**

Destacaremos, aqui, as práticas pedagógicas de resistência e de enfrentamento à LGBTQIAfobia que as professoras utilizam em sala de aula para que esse tema possa ser introduzido com cuidado e leveza com as crianças. A professora Norma reflete, no trecho a seguir, que a discussão em torno do gênero deve ser construída, tijolo por tijolo, através de simples discussões que a próprio docente pode provocar. A professora exemplifica uma dessas estratégias que ela utiliza para “gerar polêmica”, como ela mesma diz: ao invés de dar folhas brancas para as crianças desenharem, ela leva blocos de duas cores, como azul e rosa, por exemplo. O relato a seguir ilustra o debate que esta simples ação foi capaz de realizar:

Coisas simples na minha sala de aula que eu procuro até gerar essas polêmicas, entre aspas, em vez de eu levar um bloco de folha de uma cor só, eu levo duas. Eu falo assim: “olha, vocês vão escolher a cor que vocês quiserem”. Aí, vamos supor, todas as azuis acabaram e tem um menino lá que pega uma rosa: “professora, eu quero trocar”. Aí eu falo assim: “mas por que você quer trocar?”, “ah, professora, isso aqui é cor de menina, eu não vou usar essa cor para fazer meu trabalho, meu desenho, minha aula de artes”, “não, mas você nunca viu nenhum homem usar uma camisa rosa?”, “ah, não sei o que”, “você sabia, fulano, que a cor preferida da professora é azul?”. Então, assim, nós vamos introduzindo temas, sabe? São coisas pequenas, coisas simples, que às vezes gera um debate na aula que... Então o que acontece? É uma construção. (Norma)

É sabido que não existem formulas definitivas e infalíveis que se aplicariam ao diálogo entre alunos e professores para a promoção da equidade em uma discussão de gênero e sexualidade, mas, sim, na realidade, tratar-se-ia de uma constante revisão e reformulação de estratégias. No caso do relato acima é necessário problematizar a retórica utilizada pela professora para convencer o aluno de aceitar a folha rosa, a principal questão, ao nosso ver, está no fato dela ocupar uma posição superior ao aluno, numa hierarquia de relações escolares, e se colocar como referência de instância legitimadora da aceitação de cores diversas por diversos sexos. Ainda que seja bastante produtivo que a professora provoque questionamentos sobre a

normatividade imposta sobre a associação sexual das cores, a alternativa que ela apresenta é problemática uma vez que corrobora instancias normativas conservadoras, como a autoridade professoral sobre os alunos.

A estratégia de provocar questionamentos também é utilizada pela professora Ivone. Segundo ela, uma prática que tem exercido bastante é a questão da valorização dos termos femininos e/ou neutros, como forma de quebrar com a normatização linguística que prioriza o masculino. Apesar de sentir falta de mediar os conflitos que surgem das discussões na modalidade presencial de ensino, a professora afirma que continua, mesmo no ensino remoto, provocando algumas questões nas aulas *online* e nos grupos de *Whatsapp*. Nas palavras da professora:

Nessa questão à distância continuo super valorizando o feminino... falei até errado: estou super valorizando o feminismo. O tempo inteiro falando, evitando usar as palavras no masculino, eu tenho feito bastante questionamento com as crianças ainda, mesmo que online, mesmo as atividades, tenho muito cuidado com os termos que eu coloco, sabe? Não colocando nem para um lado, nem para o outro. Provoco algumas questões nos grupos de WhatsApp. Mas não é nada como o tête-à-tête, assim, dentro de sala de aula, né? Os conflitos, que eu queria ver a reação das crianças e tudo. (Ivone)

Uma prática muito interessante desenvolvida pela professora, no modelo ainda presencial, foi trazer para a sala de aula uma discussão acerca das profissões. Segundo a professora, o objetivo da dinâmica era de desmistificar a ideia de que existem profissões para meninos e para meninas. Ela acredita na potência do brincar para provocar reflexões e promover a formação de novos aparatos simbólicos que fujam dos estereótipos sexistas.

Sabemos que nas sociedades ocidentais modernas as sexualidades e o gênero dos indivíduos ainda são fatores que determinam a divisão sexual no mundo do trabalho. Assim, as crianças crescem com uma projeção já delimitada de qual tipo de profissão poderá (ou será mais fácil) exercer (ou não) durante sua vida. Nesse sentido:

No âmbito da orientação sexual, quando a relacionamos com estigmas profissionais e, conseqüentemente com a divisão sexual do trabalho, há um processo pautado pela lógica de estereótipos, similar a dos gêneros: limitando determinados indivíduos a determinadas profissões. [...] Essa situação implica que para ter acesso a outras profissões é comum, como um mecanismo de defesa e para se adequar à expectativa social de determinado trabalho, que a pessoa mude a forma de se vestir, de se expressar ou oculte sua orientação sexual para o trabalhador, manipulando a sua própria identidade a fim evitar situações de preconceito e discriminação. (JULIÃO; DUTRA, 2020, p. 210)

O relato abaixo mostra o sucesso da prática, pois ao final as crianças se mostraram mais abertas para pensar em outros tipos de profissão para elas mesmas:

Eu tenho fotografias riquíssimas dos meninos brincando, um brincando de fazer barba no outro, sabe, assim, penteando o cabelo, teve relato de crianças que falou que queria

ser confeiteiro, outras profissões também, porque a gente trabalhou profissões também para poder desmistificar essa coisa de que mulher não pode ser caminhoneira, de que mulher não pode ter profissões que são ditas masculinas... então, assim, a gente trabalhou amplamente essas questão de gênero, não só no brincar, porque vai surgindo em sala de aula várias dúvidas e de uma coisa surge outra, então eu fui levando o trabalho da melhor forma possível que eu pude ampliar, então até as profissões a gente trabalhou. E no final eu já via as crianças relatando isso: “ah, eu quero ser cabelereiro”, “ah, eu quero ser maquiador”, “ah, eu quero ser confeiteiro”. (Mariza)

A professora Mariza pontua ainda que não é necessariamente obrigatório trabalhar a questão do gênero de forma escancarada, vamos dizer assim. Para a professora, pode-se muito bem trabalhar o gênero de maneira transversal e indireta, ou seja, utilizando outras áreas do conhecimento para falar sobre o tema. No relato abaixo, a professora lista algumas práticas que executa em sala de aula para trabalhar a questão do gênero e sexualidade de maneira indireta, como músicas e vídeos que ela escolhe com o cuidado de não estar reproduzindo ideias preconceituosas e machistas em seus discursos.

A questão do conhecimento é fundamental, porque muitas vezes a gente trabalha músicas com as crianças que estão contribuindo para esse machismo. Então a minha escolha de músicas, a minha escolha de vídeos, a escolha do material que eu tento mandar para a família, é sempre uma coisa que eu passo antes por esse crivo, esse olhar crítico para que, não diretamente, mas indiretamente, eu continue trabalhando com o tema de gênero. (Mariza)

A escolha pela abordagem da temática em questão por vias indiretas parece estar ligada a uma postura ainda cautelosa de algumas profissionais, cautela essa muito relacionada à forma como a família das crianças recebe os conteúdos trabalhados em sala. Essa dosagem do assunto é vista em alguns casos, como com a professora Mariza, como uma forma de manter constante a discussão sobre gênero e sexualidade, numa presença em que a frequência é atenuada, porém ininterrupta

Uma outra iniciativa partiu da professora Vanessa. Preocupada com a limitação editorial dos livros da escola, a professora resolveu fazer um painel de livros que ela recebeu do PNL, um deles tratava-se do exemplar de “Amora”, que explora um romance afetivo entre duas meninas. Vanessa afirma que o livro foi um sucesso entre alunas e alunos, no entanto, a reação de alguns colegas de trabalho, ao tomar conhecimento dessa iniciativa, não foi das melhores, como a professora relata abaixo:

Aí eu falei: “ah, o Amora! É um livro que tem um romance mesmo entre duas mulheres”. Aí teve uma professora que falou: “que é isso, gente! Não pode ter um livro desse na escola, não”. Eu falei: “gente, foi aprovado pelo MEC e foi o primeiro livro que foi emprestado lá, as meninas estão encantadas com o livro”, “Vanessa, mas assim você está incentivando as meninas a serem gays” [...] Aí essa professora que falou do livro procurou a vice-diretora e pontuou que estava fazendo propaganda de um livro homoafetivo. Aí a diretora me procurou e falou: “que livro é esse?”, “ah, é um livro que chegou do PNL, aquele livro Amora, que eu te falei que era um romance entre duas meninas”. Aí ela: “ah, eu achei que era outra coisa, eu não tinha entendido o que ela falou, que era um livro proibido”, “o livro não é proibido não, o

livro só é um relacionamento entre duas moças”, “ah, que susto, eu achei que era um, sei lá, que você tinha colocado alguma coisa”. (Vanessa)

Destacamos o trecho em que a professora Vanessa ressalta para a colega de trabalho que o livro foi aprovado pelo MEC, mas, mesmo assim, a professora não acredita que ele seja adequado para estar na escola e procura a direção para “denunciar” Vanessa. É muito séria essa questão, pois a colega chega a mencionar que o livro deveria ser “proibido”, em outras palavras, a colega de trabalho de Vanessa acredita que o livro deveria ser censurado, algo que só acontece em regimes ditatoriais.

Felizmente, o desfecho da história é pacífico e a gestão escolar não vê problema no livro e permite que a professora continue utilizando o exemplar. Esse caso mostra o grande descrédito que instituições sérias como o MEC vêm sofrendo nos últimos tempos. Isso faz parte do projeto de desvalorização da ciência que está em curso no Brasil e, infelizmente, vem ganhando adeptos nos mais diversos setores, inclusive (e ironicamente), no setor educacional também.

Outra prática pedagógica, desenvolvida pela professora Rafaella, nos chamou bastante atenção e gostaríamos de trazer aqui. A professora relata que teve a ideia de trabalhar letras de *funk* com as alunas e os alunos, já que a grande maioria gostava muito desse estilo musical. Ela inicia apresentando aos estudantes algumas letras que foram modificadas por mulheres em resposta às músicas com conotações sexista e agressiva, de forma a desconstruir a naturalização da violência presente nas letras, como o uso do termo “novinha”, por exemplo. Vejamos o relato da professora Rafaella:

Alguns funks que eu mostrei para eles, eram já de mulheres modificando um pouco a letra das músicas, dando uma resposta para aquelas músicas machistas, sexistas e agressivas, que são as letras de várias músicas de funk. E foi interessante, porque na discussão a gente colocou que a questão, ali, não era questionar a cultura do funk, a questão era a gente questionar a naturalização dessas violências. E vários termos, tipo “novinha”, eles começaram a pensar o que era novinha, a questão da pedofilia, enfim... Depois disso, eles começaram a escrever e eu achei que foi legal, porque eram alunos que, na maioria, não curtiam tanto a coisa da escrita e eles começaram a escrever letras de música — paródias, né — em resposta. E aí, tinha uma estudante nessa turma especificamente — inclusive, ela, não sei se isso é relevante, mas ela é uma estudante que, na época, estava se entendendo enquanto uma adolescente lésbica — ela fez várias gravações aí das músicas, dando essas respostas, sabe. (Rafaella)

Consideramos esta iniciativa muito relevante, pois os estudantes puderam se aproximar dos temas que tratam o gênero através de uma linguagem muito próxima a deles e com a qual já estavam familiarizados. A professora se utiliza, portanto, do recurso da interdisciplinaridade para a trabalhar o tema e, nesse sentido, a absorção e a compreensão do assunto se torna mais fácil, já que dialoga com o universo cultural das alunas e alunos. Além disso, o processo de edificação do debate parte não somente da iniciativa individual da professora, mas também da

construção coletiva e participativa de alunas e alunos, como afirmam Reis e Goularth, a respeito da importância da interdisciplinaridade em seu artigo intitulado “Questões de gênero no Ensino Médio: interfaces em Sociologia, Biologia e Interdisciplinaridade” (2017):

Diante dessa realidade existe potencialidade dos/das próprios/próprias estudantes implementarem uma perspectiva interdisciplinar em uma determinada aula, ou acerca de um determinado conteúdo — fazendo com que o trabalho que seria individual realizado pelo/pela docente, torne-se coletivo e amplo. (REIS; GOULARTH, 2017, p. 100)

O mais interessante nessa história é que essa estratégia foi capaz de desenvolver nos alunos uma prática de escrita que eles não possuíam. Essa iniciativa foi ainda mais além, sendo capaz de ajudar uma menina que estava em processo de se reconhecer lésbica a gravar paródias que respondiam ao sexismo das músicas, atribuindo a elas uma nova significação. Destacamos, portanto, a capacidade estratégica dos professores que não medem esforços para trazer para a sala de aula práticas pedagógicas criativas baseadas na educação que respeita às diferenças.

#### **4.6. Falta de material didático, livros, projetos pedagógicos e formação de professores**

Já discorreremos, aqui, que são inúmeras as dificuldades encontradas pelas professoras para trazer o tema da questão de gênero e diversidade sexual nas escolas, desde os problemas com a família, com a gestão e com colegas de trabalho. No entanto, nosso foco neste tópico será com relação à dificuldade material de trabalhar esses temas.

As professoras reclamam muito da falta de apoio didático, da inexistência de projetos pedagógicos efetivos e de uma formação adequada na área. O relato da professora Norma mostra as diversas tentativas que foram feitas, por parte dela, para executar um projeto pedagógico na escola referente ao tema do gênero e da diversidade que incluísse não só as crianças, como também as famílias. No entanto, as propostas sempre eram postergadas pela gestão e a professora afirma ter um sentimento de abandono com relação a isso.

Eu falei muito com a direção para fazer uma escola de pais. E até quando eu fui conversar com o pessoal do Núcleo, eu estava até com essa proposta em mente, mas, assim, no sentido de eles estarem fazendo esse engajamento com as famílias. Só que eles simplesmente, tipo assim, não vamos fazer nada, cortaram, me deram um banho de água fria, eu falei assim: sem chance, se nem com as crianças eles... eles estão mandando eu fazer gincaninha, bobeirinha lá, muito menos com os pais eles vão querer fazer. Então o que eu percebo: não sei se é um medo deles também pela questão de eles estarem em cargo lá na SMED, tem **questões políticas**, às vezes tenha também talvez uma **vigilância**, não sei, talvez eles tenham essa dificuldade também. [...] no momento em que eu fui buscar apoio, eu simplesmente me senti ignorada, senti que eles viraram as costas para mim, tipo assim, na teoria é tudo muito lindo, mas na prática não conte com a gente. Então, assim, o meu sentimento foi de abandono mesmo. (Norma)

Em “Vigiar e Punir” (1977), Foucault afirma que existem diversos mecanismos de poder vigentes na sociedade ocidental, esses mecanismos atuam no sentido de impor uma soberania



baseada no controle dos sujeitos e seus corpos. Uma das faces dessa soberania é o poder disciplinar que, para o autor, trata-se de uma das maiores criações da sociedade burguesa:

Ele é um tipo de poder que é constantemente exercido por meio de vigilância, mais do que uma maneira descontínua, centrado em um sistema de arrecadações ou obrigações distribuídas ao longo do tempo. Ele pressupõe uma teia compactamente entrelaçada de coerções materiais em vez da existência física de um soberano. (FOUCAULT, 1977, p. 104)

Ou seja, para além da existência material de um soberano que esteja em posição de domínio, há toda uma rede de relações que faz parte da estrutura de poder que dá sustentação ao controle dos sujeitos, seus comportamentos e sua performance na sociedade. Neste sentido, é interessante destacar, na fala da professora Norma, o trecho em que ela justifica a falta de interesse da gestão em implementar seu projeto pedagógico utilizando termos como “questões políticas”, “medo” e “vigilância”. Ou seja, são justamente questões estruturais, das quais estamos falando, que estão relacionadas a um controle velado e compactado por autoridades de diversas instâncias da sociedade de forma a garantir a disciplina e a normalização moralizante dos sujeitos, por isso a dificuldade da implementação do projeto.

Nesse sentido, lutar pela implementação de projetos pedagógicos, pela adequação dos livros didáticos e por uma formação adequada e continuada das professoras, que estejam alinhadas à discussão do tema do gênero e da diversidade nas escolas, é travar uma disputa de poderes. O professor Moacir traz esse tema em sua fala quando reflete sobre a inexistência de projetos pedagógicos tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino:

Não conheço o projeto pedagógico do estado, muito menos ainda da escola particular, da rede privada, mas a minha avaliação é que na prefeitura, apesar de termos núcleos de fomento intelectual voltados para a questão racial e a questão das afetividades e sexualidades, a gente ainda precisa aprofundar as nossas reflexões na condição de professores da rede pública municipal. É claro que existe o anseio da escola, existe o anseio dos estudantes, os nossos anseios pessoais, mas essa questão tem uma carga de delicadeza muito grande, porque isso aí é uma questão de paradigmas, então é de uma disputa, é uma área de disputas, então não é fácil fazer essa reflexão, sabe? (Moacir)

Com relação especificamente à questão dos livros didáticos, o professor Moacir relata ainda que houveram avanços na problematização da questão racial nos exemplares distribuídos aos professores, no entanto, quando se trata da questão do gênero, ainda há muito o que fazer. Nas palavras do professor:

Hoje nós já temos diversos títulos que discutem a questão étnico-racial, mas as questões de gênero ainda são incipientes. Por exemplo, na literatura complementar, na questão do livro didático, a questão étnica já é mais problematizada, mas a questão de gênero não é. (Moacir)

Dessa forma, se os professores se dispuserem, de fato, a trazer o tema para a escola, têm que contar com os próprios recursos, fazer adaptações e solicitar ajuda e indicações de colegas.

É o caso da professora Norma, que relata que só havia um único livro em toda a escola para trabalhar a temática com os estudantes e ainda não era um exemplar que correspondia à faixa etária das crianças. Vejamos o relato da professora:

Eu fui verificar, fazer um estudo, um levantamento de livros que eu utilizaria, porque eu optei por trabalhar os brinquedos, as brincadeiras, através da literatura, eu utilizei a literatura como suporte para falar sobre isso com as crianças. Aí o primeiro impacto foi esse, porque eu cheguei na minha escola e tinha apenas um livro que tratava do gênero, que inclusive eu tenho aqui, vou até te falar o nome dele, que é *Faca Sem Ponta, Galinha Sem Pé*, da Ruth Rocha. Então esse era o único livro que eu tinha disponível na escola para trabalhar gênero— e é um livro que nem é tanto para a faixa etária de 4, 5 anos, 3, 4, 5 anos, que a turma era flex. Mas eu adaptei a história e fui desenvolvendo com as crianças dentro daquilo que eles poderiam trocar comigo. E eu tive que comprar vários livros, fiz uma lista de livros para eu trabalhar, fui adquirindo essa lista de livros para mim... o Paulo também me indicou alguns livros. (Norma)

Como falamos anteriormente, o tema do gênero e da diversidade sexual pode ser trabalhado de forma transversal e interdisciplinar. O relato da professora Norma mostra que a abordagem escolhida para a problematização do tema foi através da Literatura. Existe hoje um nicho da Literatura Infantil especializada em trabalhar o tema da diversidade em suas narrativas, nesse sentido, trazer para a sala de aula a discussão desses livros pode contribuir efetivamente para um diálogo enriquecedor a respeito da diversidade. Nas palavras de Zandra Elisa Argüello, em sua dissertação “Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil” (2005):

A literatura pode ser um importante artefato para problematizar as relações de poder entre homens e mulheres e principalmente para desconstruir aqueles mecanismos sutis que a cultura usa na produção e legitimação das masculinidades e das feminilidades. (ARGÜELLO, 2005, p. 163)

Podemos dizer, portanto, que o recurso da Literatura foi utilizado, neste caso, como uma tecnologia de gênero. Este termo se refere ao conceito criado por Teresa de Lauretis (1994) que afirma que, assim como em relação à sexualidade, as tecnologias sociais que fabricam as narrativas em torno do gênero produzem uma visão normativa a seu respeito. Porém, a autora acredita que estas mesmas tecnologias podem servir como produtos de resistência que desautorizam tais discursos. Neste sentido, tecnologias de gênero são todos os artefatos nos quais os discursos sobre gênero são produzidos.

A construção do gênero ocorre hoje através de várias tecnologias de gênero (p.ex. o cinema) e discursos institucionais (p.ex. a teoria) com o poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e implantar representações de gênero. (LAURETIS, 1994, p. 228)

Esses espaços podem ser, ao mesmo tempo, tanto legitimadores de narrativas moralistas, que se baseiam na binaridade, como um *locus* de transgressão e contestação do gênero e da sexualidade, que se baseia na pluralidade. Neste sentido, podemos concluir que a literatura,

apesar de ter sido utilizada por muito tempo para legitimar narrativas conservadoras, pode contribuir inegavelmente da construção de um discurso que valorize a diferença. Pode atuar, portanto, como uma tecnologia de gênero na qual as minorias sexuais e de gênero podem se autorrepresentar, produzir seus próprios discursos e assim, intervir no mundo.

É muito legítima, portanto, a iniciativa da professora quando decide discutir gênero com as crianças por meio da Literatura. No entanto, não é nada justo que os professores tenham que utilizar seus próprios recursos para adquirir estes materiais. Infelizmente, essa é a realidade de muitos professores da rede pública do Brasil que, para conseguir implantar projetos pertinentes e construtivos em suas escolas, precisam retirar dos próprios salários, já defasados, os investimentos materiais necessários à sua realização.

#### **4.7. Espaço equânime para estudantes e profissionais LGBTQIA+**

Já discutimos aqui diversas possibilidades, dificuldades e necessidades de abordar o tema do gênero e da sexualidade nas escolas. No entanto, um questionamento se faz necessário neste ponto: onde entram os estudantes e os professores LGBTQIA+ nessa discussão? Sabemos que existe certa predominância do público feminino na docência, principalmente na educação infantil. Isso deve-se ao legado histórico que atribui às mulheres os trabalhos que envolvem o cuidado. A professora Norma discute a respeito dessa questão e destaca a importância da diversidade nos espaços de docência:

Deveria ter mais professores homens, principalmente na educação infantil. Eu penso que pessoas transexuais deveriam ter espaço para serem professores, professoras, assim como a Duda Salabert está lá na câmara municipal, essas pessoas pudessem... porque, assim, pessoas homossexuais, tem professores homossexuais sim, tem, tem espaço, tem, mas transexuais eu não vejo, particularmente na prefeitura eu nunca vi. É uma coisa que me daria muito gosto, que eu ficaria muito feliz, de ver esses profissionais atuando. (Norma)

Neste sentido, cabe aqui uma reflexão: quais seriam os impactos da discussão de gênero e sexualidade nas escolas se ela fosse conduzida por pessoas assumidamente LGBTQIA+? Será que isso realmente importa? Acreditamos que sim, apesar de não ser necessariamente uma regra. O que estamos querendo dizer é que, para os estudantes, principalmente aqueles em seus primeiros anos de formação e aqueles que se identifiquem como pessoas LGBTQIA+, poderia ser muito enriquecedor para a desconstrução de imagens estereotipadas que esse diálogo fosse conduzido por pessoas declaradamente LGBTQIA+. A professora Norma considera que o caminho para isso seria o da inclusão, além de trazer em sua fala a diferenciação entre integrar e incluir:

Mas eu penso que seria incluir e não integrar, porque o que eu vejo é uma mera integração dessas pessoas nesses espaços. Eu penso que a escola vai abranger mais

esse público LGBTQ's a partir do momento em que ela for inclusiva na questão dos espaços físicos, na questão do acesso à educação, do acesso ao próprio lecionar. Você não vê uma pessoa transexual lecionando, seria tão bacana, sabe? Para mim seria um sonho de escola, um projeto de sociedade, assim, mostrar que há espaço para todos, para todas as tribos. (Norma)

Para a professora Norma, promover espaços equânimes de atuação de professores e estudantes LGBTQIA+ seria um caminho efetivo para a diminuição das violências de gênero e sexualidade. Ela acredita ainda na importância da formação profissional dessas pessoas e na relevância de suas presenças nos espaços escolares:

A educação... eu vejo que o espaço escolar está muito na mão do feminino. E, gente, a educação é para todas as tribos e esses espaços têm que ser abertos também para o público LGBTQ, inclusive para a formação profissional do professor. Para mim o sonho de escola seria ter essas pessoas nesses espaços, sabe? Todos ali transitando, todos juntos, construindo ali, formando a sociedade. Talvez a gente teria uma sociedade... talvez não, a gente não teria uma sociedade violenta. Eu creio que, assim, a violência reduziria drasticamente. (Norma)

A professora Norma traz ainda em sua fala o conceito da representatividade, termo que está “na moda” ultimamente e se refere à importância da presença da diversidade de pessoas em todas as esferas da sociedade. Quando reiteramos a expressão “representatividade importa” queremos dizer que ela é capaz de fazer com que minorias sociais se reconheçam em espaços de poder e que se sintam capazes de alcançar voos maiores do que os que lhe foram permitidos até então. Nas palavras da professora:

Eles se sentiriam representados, eles se sentiriam motivados, eles se enxergariam ali no professor. Eu acho que a palavra “representatividade” inspira, né? O exemplo inspira, principalmente para os meus alunos, para os alunos da escola pública, eu vejo que muitos se espelham no professor, então, assim, eu acho que... eu acho não, eu tenho certeza de que seria uma grande representatividade. (Norma)

A respeito da responsabilidade da escola em garantir espaços de representatividade, Bárbara Léia Lopes de Sousa afirma, em seu texto intitulado “A Importância da Representatividade para os Grupos Minoritários: uma Revolução na Construção de Identidades” (2020), que:

A escola como meio mais acessível para este debate sobre representatividade tem a obrigação de introduzir nos planejamentos pedagógicos conteúdos que representem a todos com conversas, palestras, livros didáticos contendo imagens reais (sem imagens estereotipadas), e ler histórias infantis que também apresentem o negro como protagonista. O ambiente escolar é composto por diversas raças e etnias, transformando-se assim em um espaço amplamente social e de diversidade. Por ser um espaço coletivo, com muitos grupos distintos, a escola deve assegurar o compromisso em garantir a igualdade, respeito e a democracia para todos os alunos. (SOUSA, 2020, p.62)

A escola é, portanto, um espaço coletivo no qual emergem e se formam uma multiplicidade de identidades. Nela coexistem diversas etnias e grupos sociais que estão em contínuo convívio. É, portanto, o espaço ideal para garantir espaços equânimes que garantam a

atuação da diversidade e da representatividade dos sujeitos. Para isso, é necessário o alinhamento de propósitos entre gestão, professores, estudantes e famílias e isso, como sabemos, parece ser uma realidade ainda muito distante.

#### **4.8. Atuação do Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania da PBH**

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, vem desenvolvendo, desde a década de 1980, trabalhos pedagógicos sobre gênero e sexualidade nas escolas da cidade (ALVES, 2017, p. 15). A implementação dessas políticas representou um grande avanço na expansão deste debate, que está em consonância com as prerrogativas da Constituição de 1988, no que diz respeito a políticas educacionais para a equidade de gênero nas escolas brasileiras.

O núcleo passou por múltiplas transformações ao longo do tempo e executou diversas ações pedagógicas voltadas para o tema do gênero e da sexualidade. Conforme o momento histórico e as mudanças de gestão, o núcleo passou por avanços e retrocessos. No início de sua existência, possuía uma abordagem estritamente biológica, cerceada pelo discurso religioso-conservador e com foco na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Após a democratização e com as políticas sobre educação sexual avançando no país, sua abordagem foi ampliada em uma perspectiva multidisciplinar e o corpo passou a ser considerado para além de sua biologicidade, com a compreensão de que “um corpo possui atravessamentos biológicos, sociais, psicológicos, políticos e econômicos, que dialogam, se complementam e se inter cruzam no cotidiano da instituição escola” (ALVES, 2017, p. 17).

Ao longo de seus anos de existência, o núcleo possibilitou diversas conquistas no que diz respeito à formação docente, apresentação de congressos, fóruns, seminários, elaboração de cursos sobre a temática, parcerias com programas universitários, etc. No ano de 2013, Alves (2017, p. 21) comenta que as políticas públicas educacionais em torno do gênero passam a ser direcionadas por meio de uma nova instância, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS), devido a maior procura das escolas por esse debate. A partir desse núcleo, foram desenvolvidas nas escolas projetos, oficinas e debates que ampliaram consideravelmente a expansão dessa discussão. Neste sentido, a atuação do Núcleo, nas palavras de Maria Ignez Costa Moreira, era voltada para ser:

(...) responsável pela elaboração, implementação e monitoramento da política pública da Educação para as Relações de Gênero, que tem como objetivo desenvolver ações pedagógicas de enfrentamento às práticas discriminatórias nas escolas, bem como fomentar estratégias de promoção da equidade de gênero, reconhecendo e respeitando a diversidade humana. A política visa à garantia do desenvolvimento integral, das aprendizagens e das competências individuais para todos. (MOREIRA, 2015, p. 07)

Nos últimos anos o Núcleo teve duas publicações principais, em 2015, o Caderno das “Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação” da coautora Prof. Maria Ignez C. Moreira e, em 2017, o livro impresso “Educação para as Relações de Gênero: eventos de letramento na escola”, organizado por Cláudio Alves, Eduardo Resende Alves e por Magner M. de Souza. Havia, portanto, uma política educacional comprometida e consolidada.

No entanto, com o avanço do conservadorismo que acontece em nosso país nos últimos anos, o núcleo vem sofrendo ataques que ameaçam sua integralidade e sua atuação. Um exemplo disso é a mudança efetuada pela gestão passada do próprio nome do núcleo, que passou a ser chamado Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania justamente para suprimir o termo “diversidade sexual”.

A partir dessa atmosfera, já começam a ser delineados os discursos em volta do receio em trabalhar estes temas nas escolas. Temendo delações e demissões, as professoras já relatam sentir o espaço do núcleo se fechando cada vez mais para essas questões, como demonstra a fala da professora Norma, a seguir:

Simplesmente... assim, me chamaram lá para conversar... porque eu falei com a minha direção, falei: “olha, eu estou querendo desenvolver um trabalho, mas eu não quero passar por cima da sua hierarquia”, falei com minha diretora, “porque você é minha hierarquia imediata. E eu nem quero passar por cima das questões da SMED, eu estou com um pouco de receio de trabalhar, estou me sentindo um pouco frustrada, porque eu estou vendo, assim, que esse espaço está um pouco fechado aqui dentro da escola, até entre as minhas colegas, eu estou vendo que estão tendo um pouco de resistência. Então eu queria ter um bate-papo, uma conversa com o pessoal lá do núcleo”. Aí ela falou assim: “ah, tá, eu vou ver com fulana, tal, tal, e com fulano”. E aí eles me chamaram lá, eles não foram até a escola, eu me senti coagida. Eles me chamaram lá na sala deles e o tempo inteiro era assim: “deixa eu ver seu projeto”, porque no início a gente faz um projeto, “deixa eu ver seu projeto”. Aí pegava assim, com aquele olhar meio de reprovação, assim: “sei, mas me conta, o que você vai fazer com isso aqui? Mas você vai fazer salãozinho com os meninos? Vamos mudar essa atividade?”, aí riscava com a caneta assim, olha, “não, vamos mudar essa atividade aqui: por que você não faz uma gincana de menino e de menina?”. Aí eu perguntando por dentro: “mas gincana de menino e menina é sexismo, é competição, isso não é trabalhar gênero para mim. (Norma)

A desigualdade de gênero impacta negativamente os processos de aprendizagem em uma etapa significativa da vida, tendo em vista que a escola é responsável por demarcar o enquadramento dos estudantes desde o ensino infantil, como em brincadeiras predeterminadas de meninos (bola) e de meninas (boneca) (MOREIRA et al., 2021).

No entanto, tal como relata a professora Mércia, o último curso de estudo de gênero ofertado pela PBH foi em 2015, quando o tema perdeu espaço devido as mudanças na política federal, estadual e municipal, se desfazendo o núcleo de gênero e dificultando a ação de

docentes interessados em trabalhar gênero e sexualidade no âmbito escolar:

Depois de 2015, que foi o último curso que eles promoveram, foi um curso que eu participei também, não fizeram mais nada, porque aí começamos a ser taxados, a serem bloqueados, ou seja, não se discute isso, não vamos falar sobre isso. Infelizmente nós tivemos uma... a política federal que marcou muito esse lugar de que menino veste azul mesmo e que menina veste rosa, tanto que se desfez do núcleo que tinha, que era específico núcleo na área de gênero. Ele foi desfeito, o material que foi produzido na época não pode mais ser trabalhado, ou seja, bitolou a ação daquele grupo que estava ali. Então, assim, eu sei de pelo menos uma ou duas pessoas que atuavam antes e que continuam, que estão lá dentro da equidade, ou seja, camuflaram um pouco, disfarçaram um pouco lá. O núcleo manteve aquelas pessoas, porque são pessoas muito boas, muito interessantes, mas hoje na prática não se faz mais nada na escola, não se faz. Quando eu os procurei, no início do meu trabalho, porque eu ia promover a roda de conversa, a minha intenção era trazer alguém da SMED para dentro da escola, para ajudar a fazer comigo as rodas de conversas, eu falei com eles que eu gostaria de reproduzir algumas oficinas que eu participei com eles no curso, que eu achei muito dinâmica, mas eles não estavam autorizados a irem mais para a escola. Eles só vão para a escola para poderem resolver algum problemão, mas para trabalhar formação, nada. (Mércia)

De acordo com Alves (2020), palavras e termos como “diversidades”, “diversidade sexual”, “sexualidade” e “direitos humanos” são temidas, sendo utilizadas nos textos de políticas e diretrizes educacionais expressões alternativas como “assimetrias na aprendizagem entre meninas e meninos”, “equidade entre mulheres e homens”, “educação para cidadania” e “práticas pedagógicas de enfrentamento às discriminações e preconceitos”. Na PBH, o processo de silenciamento do termo “gênero” foi relatado pelo professor Moacir, nos possibilitando a compreensão recente dos fatos:

O trabalho foi uma conquista, esses núcleos foram conquistas, eles não surgiram de um projeto político, tá, eles surgiram justamente dos movimentos sociais, da militância dos servidores de educação, então nós tivemos, num primeiro momento, a formação de um núcleo na própria Secretaria (...) O núcleo étnico-racial já tem a sua estruturação desde quando a Macaé era secretária de Educação, no governo do PT. E o núcleo de equidade de gênero surge muito mais tardiamente (...) na melhor das hipóteses em 2018, já na gestão do Márcio Lacerda. (...) Com essas mudanças políticas, mudanças na gestão, na proposta de governo e na própria relação com a sociedade civil, o que aconteceu: o núcleo étnico-racial foi incorporado pela diretoria de inclusão. (...) mas a diretoria de inclusão surgiu voltada especificamente para a questão da educação inclusiva, do ponto de vista da deficiência, seja ela física, seja ela intelectual. (...) a diretoria de inclusão incorporou o núcleo étnico-racial e agora, com a gestão do Kalil (...) a nomenclatura mudou: (...) era núcleo de equidade de gênero, que foi incorporado pela diretoria de inclusão, que agora mantém o nome de inclusão, mas ela tem então esse tripé: a parte da inclusão de pessoas com deficiência, o núcleo étnico-racial e a questão do gênero. Então do ponto de vista da nomenclatura, a questão de gênero se diluiu aí. (...) existe um viés que é administrativo, mas a motivação é essencialmente política, sabe? Eu entendo que esse apagamento do nome vem mascarar uma série de outras coisas que surgiram, uma pressão que surgiu fora do muro das escolas, sabe? É um movimento que eu vejo como articulado de setores mais conservadores, né? Algumas linhas religiosas, algumas outras linhas econômicas, outras sociais, mas eu vejo uma motivação política nisso aí. E isso potencializa o nosso trabalho, a nossa necessidade e a nossa capacidade de reagir a esses ataques, digamos assim, porque até então o que acontecia? (Moacir)

Com os relatos dos docentes entrevistados podemos perceber que, atualmente, a questão

de gênero nas escolas de Belo Horizonte encontra-se politicamente cerceada no sentido de desencorajar o corpo escolar a dar prosseguimento a estudos que vinham sendo estruturados para a desconstrução do modelo de hierarquia de gêneros (MOREIRA et al., 2021), porém, devido ao conservadorismo que vem se arraigando na nossa sociedade, parece não ser mais permitida a sua continuidade, mesmo que de forma velada, tendo em vista que as docentes são constantemente desmotivados por parte da SMED.

Concluimos, portanto, que são inúmeros os desafios enfrentados pelas professoras para implementar práticas educacionais que valorizem a questão da educação do gênero e da sexualidade nas escolas. Conviver diariamente com uma realidade tão hostil a esse debate ocasiona, por vezes, certo desânimo e desesperança, no entanto, as crianças estão lá para mostrar todos os dias que o futuro pode ser melhor. Os relatos das professoras demonstraram, em diversos níveis, a importância dessa discussão no espaço escolar e como ela pode ser edificante no processo de formação de sujeitos responsáveis que acolham e respeitem as diferenças uns dos outros. No entanto, esse trabalho não depende apenas dos docentes e dos alunos, é necessário haver alinhamento de propósitos entre sociedade, família e governo também, pois, como demonstramos por meio de nossa análise, as práticas pedagógicas que estimulam o respeito e a equidade de gênero não são só possíveis como também necessárias.



## 5. A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS A PARTIR DOS PLANOS DE AÇÕES ELABORADOS PELAS CURSISTAS DO LASEB QUE COMPÕEM O RECURSO EDUCACIONAL.

Inicialmente havíamos proposto como recurso educacional a criação de dois *podcasts*, sendo um com os resultados da pesquisa, a serem compartilhados no âmbito da Faculdade de Educação/FaE, e outro a ser socializado no Centro de Aperfeiçoamento Profissional da PBH para que esse órgão, caso fosse de seu interesse, compartilhasse nos grupos de professoras e outros profissionais da educação interessados no trabalho de gênero e sexualidade nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. A partir do parecer do projeto de pesquisa elaborado pelo professor Alexandre Gomes Soares e de suas indicações de artigos sobre recursos educacionais e no decorrer das entrevistas, repensamos o recurso a ser entregue como parte integrante do trabalho final.

Ostermann e Rezende (2009) pontuam que é necessário investir em recursos educacionais que não apenas contemplem a eficiência de um método de ensinar determinado conteúdo, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em sua realidade escolar específica e que estimule o desenvolvimento de atividades curriculares alternativas, projetos interdisciplinares envolvendo toda a escola e problematização de questões ambientais e sociais, tais como questões de gênero, raça, classe, sexualidade, etc.

Chamando atenção para os desafios enfrentados na tarefa de conceber recursos educacionais de relevância, em especial na valorização da diversidade cultural, Silva e Soares (2020) ressaltam a importância de romper com a prática recorrente de silenciar expressões relativas a determinadas identidades culturais que são historicamente envolvidas numa dinâmica cíclica de negação:

O rompimento do ciclo negativo de formação conduz os educadores a enriquecerem suas ações práticas educativas por meio da criação de materiais que envolvem elementos que facilitam o aprendizado dos educandos. Nessa direção, é imprescindível que os docentes elaborem produtos educacionais que contribuam com suas práticas pedagógicas, que sejam compatíveis com suas propostas didáticas e que, a aceitabilidade dessa materialidade os conduza a novos olhares na educação. (SILVA & LOPES, 2020, p. 498)

Considerando os desafios e as práticas de negação a serem evitadas, o recurso proposto no âmbito desta pesquisa foi concebido com base numa aplicação da escuta e sensibilidade para as questões levantadas pelas interlocutoras. Assim, a partir das entrevistas, fomos percebendo a necessidade da criação de um recurso que promovesse a articulação do saber acadêmico com

a escola e outros setores da sociedade. Verificou-se também a demanda de aprimorar a relação entre teoria e prática e a inserção social desse recurso para que o mesmo possibilitasse mudanças educativas e sociais, considerando o contexto escolar e as condições de trabalho das professoras e outros profissionais da educação. A intenção é que ele não seja apenas uma ferramenta educacional, um material didático inovador que colabore com a discussão, mas também uma forma de compartilhar propostas de trabalho baseadas em experiências reais de professoras.

As entrevistadas relataram que, muitas vezes, enfrentavam dificuldades em encontrar materiais didáticos, livros de literatura infantis e juvenis que explorassem as questões de gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, não reproduzissem normas sexistas e permitissem explorar as interseccionalidades existentes dentro das salas de aula. Também ficou evidente a necessidade de materiais dessa natureza não só para trabalhar com os alunos, mas também para compor o repertório de referências para a formação docente, como expõe Norma:

Olha, eu estou desenvolvendo um trabalho aqui, mas o trabalho não tem que ser só com as crianças. Há de se ter um trabalho com as professoras também. Já que o núcleo não quis fazer esse trabalho, eu gostaria de fazer esse trabalho ou talvez vocês contratassem uma pessoa para fazer, porque muitas vezes o santo de casa não faz milagre, também eu ficaria até antipatizada entre as colegas, então... (Norma)

Todas elas realizaram seus Trabalho de Conclusão de Curso com base nos conhecimentos teóricos e discussões presenciadas durante a formação do LASEB, aplicando essas referências nas turmas que lecionaram no decorrer da formação, produzindo intervenções educacionais a partir dos planos de ação elaborados.

Diante desse contexto, nos pareceu proveitoso construir coletivamente, em parceria com as entrevistadas da pesquisa e com o consentimento de todas, um *e-book* com as atividades realizadas nas turmas envolvidas e previstas nos Planos de Ação das nove entrevistadas a ser compartilhado nas escolas municipais e em meio eletrônico para possibilitar acesso de outras professoras e professores ao material. Sendo uma forma de prestigiar os trabalhos ricamente desenvolvidos pelas alunas-professoras do LASEB, promovendo sua ampla divulgação. O *e-book* tem o título: “Gênero e Sexualidade: bate papo sob o arco-íris – propostas de atividades”.

As atividades contidas nos planos de ação das cursistas do LASEB foram recolhidas e sistematizadas pelo autor desta dissertação com o intuito de construir um recurso educacional que possa ser utilizado por professores/as tendo como base discussões como igualdade de gênero, raça e racismo, etc. Dito isto, ficará exposto neste capítulo a discussão em torno da concepção deste *e-book* enquanto ferramenta para a formação continuada.

### 5.1. A importância do recurso educacional para o mestrado profissional

Desde 2001 o governo brasileiro, embasado por inúmeras pesquisas, dedicou-se à construção de programas de formação acadêmica em pós-graduação *stricto sensu* com perfil profissional em que a Área de Ensino passou a integrar a chamada Grande Área Multidisciplinar de seu Documento de Área (BRASIL, 2016). Em duas décadas, os chamados Mestrados Profissionais/MP em Educação e Docência difundiram-se com a proposta de formar continuamente profissionais que se encontram inseridos nas instituições escolares. Tais profissionais, devido a rotina atarefada, dificilmente teriam condições adequadas de cursar um Mestrado Acadêmico/MA, algumas vezes se vendo diante da difícil opção entre o exercício da profissão docente e a permanência em um MA, que requer exclusividade.

O MP difere do MA em diversas questões, dentre elas, a relação com o público-alvo e também por prever a elaboração de um produto final concernente à sua atividade laboral, além da dissertação de mestrado. Sabendo disso, é possível afirmar que o Recurso Educacional é parte essencial e obrigatória de um MP e que essas contribuições científicas têm exposto cada vez mais a necessidade de ambientes de compartilhamento de experiências docentes. Ao falar de recursos educacionais, nos vem à memória algumas das inúmeras linguagens disponíveis para construção desses: as mídias educacionais, materiais de ensino de cunho textual (livros didáticos ou paradidáticos) ou propositivo, material interativo, atividades coletivas a exemplo de cursos e oficinas, aplicativos, sites e mídias sociais em geral.

O recurso educacional, que é parte dos resultados da pesquisa no mestrado profissional, fomenta novos desdobramentos da produção científica brasileira em educação. Nas duas últimas décadas, com o fortalecimento desses mestrados, a dinâmica de difusão dos recursos, experiências e discussões que envolvem os campos teórico e prático da formação docente valeu-se dos recursos comunicativos e da praticidade dos ambientes virtuais. Tais ambientes tiveram influência definitiva das reformas das licenciaturas e da organização de mais mestrados profissionais em território brasileiro.

Assim como todo resultado de pesquisa, espera-se, conforme o Documento de Área (BRASIL, 2016), que o recurso educacional esteja diretamente ligado a uma demanda social ou a reflexões em torno da solução de um problema social, visto que o próprio documento afirma ser: “característica específica e das mais importantes da área de ensino o foco na integração entre conteúdo, disciplina e conhecimento pedagógico” (BRASIL, 2016, pág. 4).

Sendo assim, esse recurso deve envolver questões como ensino-aprendizagem,

procedimentos avaliativos, conteúdos e proposições curriculares, o sistema escolar como um todo, etc. Além do mais, é a oportunidade de contribuir para a diversificação das práticas docentes, assim como para a preparação profissional dos docentes em formação inicial. O recurso educacional é, portanto, uma ponte entre universidade e escola que utiliza dos conhecimentos acadêmicos das mestrandas e mestrandos e de suas orientadores e orientadores para contextualização de saberes profissionais experienciados por estes(as) ou pelos colaboradores e colaboradoras da pesquisa.

## **5.2. O recurso educacional como ferramenta de formação continuada**

O recurso educacional é um importante difusor de inovações pedagógicas, relatos de experiências e inquietações de docentes em formação. Dessa forma e a depender do meio de veiculação do mesmo, possui grande potencial enquanto material formativo para docentes das mais diversas instituições brasileiras, assim como material de referência para pesquisas que visem aprimorar técnicas de ensino.

Diante disso, consideramos oportuna a elaboração de um *e-book* para registrar as atividades elaboradas pelas professoras que participaram dessa pesquisa. Trata-se de um recurso que não tem a intenção de entregar receitas prontas do que fazer em sala de aula, mas sim, contribuir com a formação continuada de professores que estão nas escolas, assim como os formadores que compõem o quadro docente nas universidades, estudantes de pedagogia e licenciaturas, etc. Ou seja, o objetivo final é de compartilhar novas possibilidades a partir da experiência das professoras colaboradoras nessa pesquisa.

Além disso, como expõe Tardif (2012), a identidade profissional docente é construída dentro da própria docência, ou seja, no exercício da profissão. É diante da prática docente que se firma a trajetória de pesquisa dentro dos mestrados profissionais. Todavia, a construção do conhecimento docente passa por uma partilha coletiva, pela legitimação de um sistema, pelos processos de socialização, pelas modificações sócio-históricas e culturais, tendo como objeto a relação pessoa-conhecimento (TARDIF, 2012). Sendo assim o autor dispõe sobre alguns tipos de saberes que compõem o saber docente sendo eles: os saberes disciplinares advindos dos campos de conhecimentos tradicionais, os saberes curriculares que tem a ver com o referencial do sistema escolar (que está nos documentos, etc.), os saberes profissionais que estão diretamente relacionados à formação inicial e por fim os saberes experienciais que tomam forma a partir da prática docente.

O recurso educacional trazido, aqui, como culminância desta pesquisa, entrelaça os

quatro saberes expostos acima. Trata-se de retomar os planos de ação experienciados pelas professoras colaboradoras com o intuito de torná-los uma ferramenta didática formativa a respeito das temáticas trabalhadas. Permitindo, assim, como exposto pelas colaboradoras, suprir a falta de material didático encontrado para a construção de seus planos.

### **5.3. A experiência das professoras como fonte de inspiração.**

Em capítulos anteriores já foram mencionados de forma sintética alguns exemplos de abordagens utilizadas pelas docentes, como o uso de recursos literários e multimídia (filmes, músicas e afins), o incentivo à discussão sobre entendimentos da divisão sexual de trabalho e a desconstrução da associação de cores (azul e rosa, por exemplo) como marcadores sexuais dos indivíduos. Essas abordagens não ficaram de fora do recurso educacional que elaboramos.

Lançando um olhar mais aprofundado aos projetos desenvolvidos pelas professoras que cursaram o programa e que inspiraram o *e-book* em questão, identificam-se alguns aspectos-chaves recorrentes na concepção de atividades junto aos alunos. Um primeiro aspecto é o da problematização de representações convencionais de personagens masculinas e femininas em narrativas voltadas ao público infantil.

Sobre a figura dos príncipes e princesas, a professora Norma Feres argumenta em seu Trabalho de Conclusão de Curso que:

“Há os contos clássicos que trazem o papel do príncipe e da princesa pré-estabelecido estabelecido. Cabe ao príncipe ser o protagonista e salvador da história. Para a princesa, é reservada o papel de ser a mocinha indefesa e frágil. Compete à princesa ser passiva, doce, delicada e vulnerável.

(...) Essa abordagem postula papéis dos sexos masculinos e femininos em uma lógica binária e dicotômica. Designa o que a sociedade espera dos indivíduos que ajam como verdadeiros machos e fêmeas. Nas práticas cotidianas da vida essas expectativas são reproduzidas. (FERES, 2019, pág. 38)

Nas atividades propostas aos alunos, as professoras que lidaram com essa questão recorreram a recursos tais como brinquedos, contos da literatura, objetos de uso cotidiano e filmes. No caso da professora citada acima, Norma, foi posto em prática a proposta de uma dinâmica envolvendo bonecos de super-heróis e bonecas de super-heroínas. Ela conta que inicialmente teve dificuldade em achar uma diversidade de brinquedos que representassem super-heroínas e que a oferta destas era muito menor que a dos personagens masculinos, o que a fez ter que trazer bonecas repetidas para reunir uma quantidade de brinquedos suficiente à realização da atividade.

A atividade da professora Norma consistia no sorteio das crianças para a escolha dos bonecos dentro de uma sacola, sorteio que acontecia em duas rodadas: uma com a sacola

contendo apenas personagens masculinos e outra contendo apenas heroínas femininas. A professora conta que a grande maioria dos alunos aceitou pegar brinquedos cujo gênero não correspondia ao seu sexo biológico (meninos com bonecas e meninas com bonecos) sem manifestar contrariedade. No entanto, ela faz a ressalva de que, durante a brincadeira, verificou a formação bem demarcada de dois grandes grupos, um só dos meninos e outro só de meninas, com poucas interações entre ambos. Outro detalhe importante citado foi a relutância de uma das alunas em pegar um brinquedo de super-herói masculino. A aluna em questão confessou em conversa particular com a professora que só gostava de bonecas e que os bonecos eram “coisa de menino”.

Neste exemplo acima, é possível se perceber uma certa facilidade das crianças em aceitar interagir com objetos identificados binariamente como pertencentes a um outro gênero, ainda que exista um caso específico em que os códigos heteronormativos de gênero já estejam bastante enraizados na visão de mundo de uma criança muito jovem. Em sua monografia, a professora Norma detalha que os comentários entre os colegas do Ensino Infantil chegavam a enaltecer os atributos das bonecas, tais como o tamanho da capa e a força física, de forma a trazer à tona outros aspectos físicos na aceitação das qualidades do objeto. No entanto, nota-se a reprodução de uma divisão sexual heteronormativa no que diz respeito à interação com os demais colegas de sala, detalhe que traz indícios de questões a serem problematizadas em experiências futuras da atividade.

A questão dos brinquedos de heroínas e heróis está inserida na problemática maior das brincadeiras no âmbito da educação infantil como um todo. As atividades corporais que envolvem interação coletiva, práticas lúdicas, práticas esportivas e afins, costumam revelar configurações sexistas que derivam de modalidades de organização do espaço, da circulação e do cronograma disciplinar, aspectos que são de iniciativa das próprias instituições educacionais.

Eu vejo, enquanto educadora, ambientes bem separados às vezes dentro da escola, né? Tem a caixa de bonecas, tem a caixa de carrinho, as meninas vão brincar para cá, os meninos vão para lá, os meninos têm um ambiente mais livre, digamos, para a questão dos esportes — futebol, vários tipos de esportes — enquanto as meninas ficam mais naquele setor ali do joguinho, da conversinha, da brincadeira parada. Então isso é muito reproduzido e há de se ter um questionamento disso dentro do ambiente escolar.  
(Norma)

Percebe-se na fala da professora Norma o quanto medidas aparentemente banais, como a forma de separar os brinquedos, a diferença dos tipos de atividade estimuladas para meninas e meninos e a maneira como cada criança sente-se livre, por exemplo, para desempenhar uma atividade esportiva, contribuem para reforçar uma normatividade sexista nos corpos infantis.

A discussão em torno das relações de gênero implicadas na forma de lidar com brinquedos e brincadeiras está sendo aproveitada na formulação de ao menos duas práticas propostas pelo *e-book* que estamos desenvolvendo como recurso pedagógico. Na primeira, discute-se o “Ser princesa” junto a meninas do primeiro ciclo do ensino fundamental, pensando as representações das personagens princesas nos filmes, contos e brinquedos. Na segunda atividade, o foco é propor a interação com brinquedos de maneira à dissocia-los de um sexismo que promove os estereótipos conservadores de masculino e feminino

A atividades buscam enxergar como o assunto pode ser adequado ao contexto de crianças já nos primeiros anos, se valendo inclusive de materiais paradidáticos adequados ao âmbito do Ensino Infantil. Um exemplo de material paradidático possível de ser trabalhado nas atividades concebidas é o episódio da animação *O diário de Mika* intitulado “Brinquedo de Menino”, que traz uma personagem menina que questiona o porquê de não poder se entreter com alguns brinquedos tais como carrinhos e bolas de futebol. Ao longo da animação são trazidas imagens que descontroem ideias sexistas, como as que exibem meninos brincando de cozinha e meninas jogando futebol.

As atividades colocadas pelo presente recurso educacional que envolvem a reflexão sobre o sexismo nas brincadeiras podem se valer também de contos infantis, títulos identificados pelas professoras incluem: *Faca Sem ponta*, *Galinha sem pé* (Ruth Rocha), *O menino que ganhou uma boneca* (Majô Baptistoni), *Meninas brincam de boneca?* (Marcos Ribeiro), *Cuecas e Calcinhas — o certo e o errado* (Todd Parr) e *Me chamo Suzana e você?* (Enrique Paéz). O incentivo à utilização dos livros de literatura traz consigo um lado de conscientização das próprias professoras junto aos alunos, no sentido de se deparar e questionar com a falta de opções de livros voltados para o ensino básico que tratem da equidade de gênero e da diversidade sexual.

Vale destacar a importância de colher, enquanto se ministram as dinâmicas em sala, as opiniões emitidas pelas crianças, além de registrar as impressões dos próprios docentes em diários de bordos conforme forem propondo as atividades. O registro das experiências é importante fator potencializador de visões distintas e disparador de soluções mais adequadas para as especificidades de cada contexto sociocultural. As opiniões e impressões são valiosas ainda no sentido de fornecer pareceres empíricos que permitam aprimorar ainda os exercícios do *e-book* no futuro.

Outra questão que teve notável recorrência nas entrevistas, nas monografias e nos planos de ação das professoras participantes do programa de especialização do LASEB e que não

passou despercebido enquanto elaborávamos o recurso educacional é a necessidade de fomentar trocas sobre o tema da diversidade sexual e equidade de gênero entre os próprios docentes. Tomar a iniciativa de instigar as colegas de trabalho a debater sobre a forma como a questão do gênero é tratada pela escola é uma postura constatada em alguns dos processos relatados pelas participantes do programa. Sobre a dificuldade em abordar o assunto com colegas de docência e outros profissionais da escola, conta a professora Mércia:

(...) É muito difícil problematizar uma situação dessa dentro da escola, porque elas não querem descaracterizar aquilo que elas têm como já pessoal, que veio já da formação delas, elas não querem confrontar as famílias, porque acham que não vai valer a pena brigar com a família porque o menino quis vestir de menina, vestir uma fantasia, ou a menina só quer brincar de bola ou de carrinho, porque isso ainda é muito marcado, essa questão do brinquedo, então elas não querem, muitas delas realmente não querem. (Mércia)

A reserva quanto à discussão da temática da diversidade sexual, ainda que possa ser associada à postura cautelosa por partes das profissionais da educação, configura quase que um desvio de finalidade da escola, tendo em vista que é campo de formação que também é de sua responsabilidade. Segundo Jimena Furlani:

Podemos dizer que a “função social da escola” é tornar-se significativa para a vida das pessoas. Traduz-se essa “função” no “desenvolvimento integral” da criança, na contribuição para a vida de uma cidadania plena”, no “minimizar as desigualdades e promover a inclusão social”, ou ainda, “democratizar o conhecimento”. Independentemente desse ou daquele paradigma pedagógico e político, a inclusão nos currículos escolares da educação sexual me parece óbvia, necessária, desejosa e coerente com uma escola útil à formação integral de crianças e jovens à sociedade. “As escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente (FURLANI, 2011, p.65)

A partir das ponderações de Furlani é possível inferir que o debate sobre a pluralidade de gênero é um dever que se impõe às profissionais da educação. E, sabendo o quão enraizados estão os preconceitos de gênero e o quão melindroso é o terreno de interação com instâncias familiares, vale a pena ressaltar como a coesão e entendimento mútuo da questão entre docentes e funcionários potencializa bastante a capacidade de formar as novas gerações, sob a esteira da desconstrução de perspectivas heteronormativas e sexistas em geral e do respeito à diversidade.

O recurso educacional aqui proposto bebe da fonte do trabalho das professoras no sentido de organizar rodas de conversa entre membros do corpo docente para debater tabus sobre o tema do gênero, trazendo inclusive estudos de caso que possam fomentar a discussão em cima de situações reais e/ou verossímeis. A ideia dos debates é trazer à tona também a importância de revisar as diretrizes que orientam temas como a educação sexual nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de cada escola. Dessa forma, os debates tornam-se espaços de deliberações com potencial de adaptação futura de posicionamentos institucionais, tornando o



papel da escola mais completo à medida que passa a contemplar aspectos chaves do “desenvolvimento integral” das crianças.

A princípio, é esperado que os debates envolvam conflito de opiniões diversas entre os participantes sobre a forma mais adequada de se lidar com a temática em questão. As discordâncias contribuem, até certo ponto, para que se alcancem conclusões coletivas mais consistentes. Fica a cargo dos planos de trabalho e das propostas de ação inspiradas nos projetos educacionais do mestrado pensar dinâmicas que tornem os encontros do corpo docente mais proveitosos. Essas dinâmicas incluem a sugestão de recortes temáticos, roteiro de questões a serem abordadas, registro de falas de cada um dos participantes, planejamento das ações e estudos de casos verídicos.

#### **5.4. Recurso educacional e a luta dos docentes.**

O conteúdo exposto até aqui na presente dissertação revela o quão fundamental é para o sucesso das práticas pedagógicas e planos de ação propostos o engajamento das profissionais em prol da tolerância e respeito das diferenças. Considerando a necessária postura “militante” na efetivação de práticas pedagógicas referentes à interseccionalidade de condições minoritárias, o recurso educacional proposto por nós também se alia a pautas reivindicadas pelas professoras participantes do programa de especialização do LASEB.

Em termos de estrutura, o *e-book* é organizado em torno de quatro propostas de atividades. A primeira atividade, intitulada “O ser princesa na perspectiva de meninas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental”, se dá por meio da problematização sobre o lugar da personagem da princesa no imaginário das crianças. O conjunto de ações inseridas nessa proposta inclui rodas de conversas com os alunos, elaboração de murais a partir dos termos entendidos como pertinentes a uma princesa, reflexão sobre o uso das cores em trabalhos de desenho e pintura e olhares sobre as personagens princesas em filmes que descontroem representações tradicionais, como *Mulan e Valente*.

Essa primeira proposta envolve também a valorização de figuras femininas próximas às crianças, principalmente as mães. Estimula-se que as crianças se atentem à rotina das mães, assim como forma como as tarefas domésticas são divididas em casa. A história de mulheres reais que fizeram a diferença em contextos de superação também é mote para encontros e discussões. Todas essas ações se dão com o objetivo de enaltecer mulheres atuantes em contextos reais e de desmistificar a ideia de princesas enquanto donzelas prendadas e de comportamento cerimonioso.

A segunda proposta tem como nome “*Plunct, plact, zum!* Passaporte para conversas com professoras da Educação Infantil sobre os modos de ser menina e menino na primeira infância”, inspirada no título do trabalho da professora Mércia (com referência à música de Raul Seixas). Aqui há um enfoque nas questões extraclasse envolvidas no debate sobre gênero na Educação Infantil. As atividades são compostas de rodas de conversas sobre diversos assuntos inseridos nesse campo temático e reflexão coletiva em cima de casos verídicos em que se verificam impasses gerados por questões de diversidade de gênero. Os casos são inspirados nas próprias experiências trazidas pelas professoras participantes do programa de formação.

Em terceiro, temos a proposição concebida em cima da problematização sobre a interação das crianças em meio a atividades lúdicas: “Relações de gênero através dos brinquedos e brincadeiras na educação infantil”. As atividades inseridas nessa proposta visam dissociar o sexismo presente em brincadeiras convencionadas em estereótipos do masculino e feminino. Neste sentido, materiais tais como livros de contos e animações audiovisuais são importantes para introduzir o debate para as crianças. Nas práticas lúdicas, se propõe agenda de dias em que todos brincam apenas como objetos associados ao masculino, como carros, assim como dias cuja brincadeira utiliza objetos estereotipados como femininos, a exemplo das bonecas. Brincadeiras com dinâmicas mais setorizadas também tem seus estereótipos tradicionais quebrados, uma brincadeira que simula a dinâmica de salão de beleza é a situação colocada como sugestão de trabalho para docentes e crianças.

A quarta e última dinâmica, “Cinema e Diversidade”, envolve o contato com as técnicas de produção de animação e com a linguagem audiovisual. Sobre o mote do respeito à diversidade e combate a gestos discriminatórios — racismo, homofobia, machismo e sexismo —, a atividade incentiva alunos do Ensino Fundamental a produzirem seus próprios filmes de animação de curta-metragem. O trabalho configura-se na exibição, análise, discussão e produção de vídeo, os alunos serão apresentados aos brinquedos ópticos: folioscópio, traumatrópio, *flipbook*, zootrópio e experimentações com as técnicas de *pixelation*, *stop motion* e animação tradicional. Ao passo em que os alunos vão se instruindo sobre as temáticas da diversidade étnico-racial e sexual, eles vão aprendendo fundamentos da prática do audiovisual, é uma atividade com grande força de engajamento e que traz um aprendizado de multimeios.

O fato de ser um livro em formato digital permite a disseminação mais versátil de seu conteúdo, podendo ser futuramente compartilhado com professoras, pedagogas e educadoras de outros locais. Mais do que um manual de atividades de caráter metódico, visa-se que o *ebook* “Gênero e Sexualidade bate papo sob o arco-íris: propostas de atividades” possa estimular que

mais experiências e propostas de trabalho sejam sistematizadas e compartilhadas em publicações, adaptando e aprimorando as ideias propostas e agregando novos conteúdos ao repertório de produções sobre diversidade no país.

Reforçamos também o papel deste *e-book* enquanto instrumento de engajamento e atuação política, no sentido de se orientar por uma visão inclusiva e pró-diversidade na educação. Entendemos que a produção e difusão de conteúdos com viés metodológico e empírico, tais como o do presente recurso, ajudam a legitimar a demanda por espaços mais consolidados de debate de gênero e sexualidade dentro das escolas. Essa demanda é explicitada na fala da professora Rafaella:

(...) eu acho que a gente tem que lutar para ter um núcleo que realmente não tenha medo de auxiliar os professores na discussão do gênero em sala de aula, que a gente tenha um suporte legal, inclusive um suporte até com relação a leis mesmo, garantindo ao professor a condição de falar sobre isso, porque muitas vezes a gente não sabe que tem um núcleo na regional, tem pessoas que não sabem que tem, eu descobri por causa do LASEB, porque eu também não sabia. (Rafaella)

Nas palavras da professora Rafaella percebe-se que, mesmo para quem tem interesse e pesquisa sobre o assunto ainda é difícil encontrar locais que acolham o debate de gênero e sexualidade, bem como a falta de segurança legal que as professoras sentem ao discutir a temática. Pensando neste sentido, a atuação política de nós, professoras, tem um viés disruptivo de abertura de caminhos, tendo sempre o horizonte de conseguir ampliar a comunidade que participa do debate, bem como o repertório de experiências a comporem os materiais metodológicos.

Trabalhos como o que você está fazendo, sabe, Wesley, de discutir um pouco sobre gênero e sexualidade, e entender como que isso aconteceu nas escolas, quais são as falhas e quais são os pontos positivos nesses aspectos. Eu acho que a escola, como eu estava falando antes, é um espaço de rupturas. É claro que a gente não vai conseguir mudar do dia para a noite. Mas é um espaço essencial na sociedade, para que a gente inicie, de alguma forma, essas rupturas e que elas se ampliem, né. À medida que eu converso com um aluno sobre essas questões e ele amplia isso para a casa dele, para a comunidade dele, para um amigo, para uma amiga e que vá rolando essa bola, discutindo, entendendo, respeitando, eu acho que a gente avança muito nesse sentido. Eu acho que o respeito é a palavra primordial e essencial. (Rafaella)

Conseguimos nos imaginar aqui numa espécie de roda de docentes, alunas(os) e membros da comunidade escolar em que um novelo é arremessado entre um e outro, sendo que cada um segura um ponto da linha deste novelo, até o ponto de que o intercruzamento das linhas forma uma rede complexa de nós cujo desenho se sustenta pelo arranjo conjunto dos pontos que cada um segura.

Enxergamos o recurso educacional aqui proposto como o ponto que sustentamos no arranjo atual da discussão e do contexto social que nos encontramos. Ambicionamos que esta

rede possa apresentar conformações ainda mais complexas e ligar indivíduos que a princípio se colocam em posições opostas e assim romper com barreiras que impedem que jovens se sintam inseridos nesta rede em função de sua afetividade e da forma como expressam sua sexualidade.

## **6. À GUISA DE TÉRMINO OU UM PONTO FINAL NECESSÁRIO, POR AGORA.**

Chegar ao final desse percurso, olhando para o caminho seguido até aqui desde a entrada no mestrado oferecido pela Fae/PROMESTRE, faz-me perceber o quanto ainda é necessário caminhar para concretizarmos uma educação realmente inclusiva e que abrace a diversidade subjetiva que diz respeito às expressões de gênero e sexualidade no âmbito escolar. Escutar os relatos e experiências das docentes que cursaram a formação do LASEB revelou mais uma vez o quanto o engajamento e a dedicação dos profissionais da educação faz diferença na tarefa de combater a opressão às afetividades e modos de expressão dissidentes.

Ao longo desta dissertação, pude discorrer sobre a proposta do LASEB e do papel que o mesmo desempenha, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, na formação dos docentes da rede municipal de Belo Horizonte em temáticas de extrema relevância hoje na sociedade, incluindo as questões de diversidade de cor e raça, pluralidade religiosa e o tema da amplitude de manifestações de gênero e sexualidade, esta última enfocada em nosso texto. É possível perceber nas grades curriculares, no planejamento de atividades como seminários e oficinas, no estímulo aos debates, na preocupação com a viabilidade prática dos trabalhos finais apresentados pelas cursistas e trocas de experiências uma preocupação verdadeira em trazer as problematizações teóricas para a realidade que as professoras presenciam no dia a dia.

Dentro da metodologia que propusemos nesta pesquisa, foi possível levantar inicialmente dados que revelam uma trajetória positiva em termos de regularidade de edições, quantidade expressiva de professoras que cursaram o programa, pela riqueza de conteúdos e variedade de metodologias postas em exercício nos trabalhos finais. Importante ressaltar o caráter invariavelmente íntimo do teor das monografias produzidas pelas alunas do curso, o programa estimula as professoras e demais profissionais da educação a trazer as particularidades, empecilhos e casos experienciados nas escolas e turmas em que trabalham.

O que permitiu um aprofundamento maior nos aspectos humanos, pedagógicos, sociais e culturais da vivência das professoras foi justamente a oportunidade de entrevistá-las detidamente. Creio que o fato de compartilhar a designação profissional e a cidade de exercício do magistério, além de estar cursando meu mestrado na área temática de gênero e sexualidade na educação, foram fatores que fizeram com que as trocas com as professoras entrevistadas tivessem um viés de cumplicidade e espontaneidade.

Conforme trago ao longo do texto de forma categorizada, notadamente no quarto capítulo, é possível observar como as professoras se posicionam e adotam estratégias para lidar

com questões de ordem moral, material, econômica, religiosa e política que cercam a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas. As entrevistas possibilitam perceber de que forma os embates e mobilizações observados na esfera da política institucional, na dimensão familiar e na convivência social dos alunos reverberam na sala de aula.

Nota-se uma forte presença nos relatos das professoras de um sentimento de animosidade contra si protagonizado por movimentos políticos conservadores que se articulam no sentido de controlar o conteúdo ensinado e a abordagem pedagógica adotada pelas docentes. O caso do Escola sem Partido é citado de forma mais contundente e exemplifica bem a dificuldade de se pôr em prática ações de médio e longo prazo em prol de uma educação libertadora. Para as professoras, a impressão é de ver um planejamento pedagógico que visa uma transformação duradoura ser insistentemente entrecortado por ventos contrários ao avanço de perspectivas inclusivas de ensino. No debate legislativo, iniciativas recentes de setores conservadores da sociedade, emergem abruptamente propostas que se interpõem como obstáculos para implementação de políticas que são discutidas há décadas, desde antes mesmo da Carta de 1988.

Olhemos para o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o conjunto de Temas Transversais, ressaltados nos PCNs, orientam acerca do posicionamento relativo a questões sociais problemáticas tais como: Saúde, Meio Ambiente, Ética, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. A diretriz central da abordagem democrática, tolerante e inclusiva destes documentos se vê fortemente ameaçada por pressões políticas de novíssimas facções de extrema direita cujas pautas são construídas dentro de um debate restrito e heteronormativo.

Como manter-se no horizonte da gestação de espaços equânimes de educação em meio às ameaças vindas de setores da macropolítica, das famílias de alunos e alunas e dos próprios colegas de escola? Nessa questão, a atuação do LASEB mostra-se novamente fundamental, uma vez que a especialização cria ambiente para discussão de estratégias de posicionamento adequado a partir dos parâmetros de acolhimento da Transversalidade dos Temas.

A preocupação com a durabilidade dos projetos pedagógicos também é uma constante nas falas das professoras depoentes, principalmente quando elas avaliam as razões de se engajarem em favor da pluralidade em um ambiente que se tornou mais hostil em função ameaças de perspectivas ideológicas antagônicas.

Com essas crianças que eu trabalhei agora, eu só vou ver o resultado efetivo do meu trabalho daqui uns 10, 12 anos, né? Eu não vou vivenciar isso, infelizmente, quem vai vivenciar são as famílias, a sociedade, que têm ligação com essas crianças. O pouco que eu pude fazer por eles vai ser posteriormente que vai ver o resultado dessa ação. Então é um trabalho de formiguinha. Se a gente não começa agora, a gente nunca vai ver uma melhora daqui para frente, daqui uns anos. (Mariza)

A fala citada acima, da professora Mariza, reflete a preocupação relativa à necessidade de um trabalho de médio e longo prazo para consolidação das políticas de ensino mais inclusivas. Mesmo o respaldo de instâncias legislativas, tais como as diretrizes dos PCNs e dos programas locais de ensino, o exercício dos docentes implica um engajamento político no sentido de defender a continuidade das políticas públicas no chão da sala de aula. Ao passo em que se engajam nessa defesa, os profissionais da educação precisam resistir às ofensivas ultraconservadoras que tem lugar tanto no âmbito da macropolítica quanto na convivência escolar e familiar.

O “trabalho de formiguinha” de que a professora fala, quando falamos em termos da abordagem de temas de gênero e sexualidade junto a alunas e alunos da educação infantil e do ensino fundamental, também está relacionado ao esforço de abrir caminho e achar soluções pedagógicas para introduzir perspectivas de tolerância, respeito e enaltecimento da diversidade de expressões afetivas. O espaço do LASEB tem se mostrado oportuno para o desenvolvimento de estratégias e exercícios educacionais nesse aspecto.

E, ao acessarmos os planos de trabalho e conversarmos com as professoras entrevistadas que passaram pela formação do LASEB, ressalta-se que essas experiências permitiram ver como a desconstrução de comportamentos e visões de mundo de viés heteronormativo passa pelas situações mais singelas, o que inclui: a forma de se interagir com os diversos tipos de brinquedos (bonecas, bolas, representação de super-heroínas,...), a leitura de obras paradidáticas e a exibição de filmes (principalmente animações) que trazem personagens e enredos que reelaboram a representação da mulher, do homem e de sexualidades dissidentes, de forma a não encaixá-los em estereótipos sexistas.

Outra linha de atuação pedagógica envolve o incentivo ao debate amplo da comunidade escolar, isso inclui tanto alunas e alunos, como o corpo de profissionais da escola e a família das(os) discentes. A família é central na conscientização e desenvolvimento de uma visão de mundo inclusiva para a criança e adolescente. Pelos relatos das professoras, muitos comportamentos de cunho intolerante por parte das crianças e adolescentes se inspiravam em alguma fala ou comportamento percebido em casa. Desta constatação vem uma tarefa desafiadora, a de chamar a família para a conversa e trabalhar também a visão que estes apresentam da sexualidade e das expressões de gênero.

Dentro dos exercícios e práticas em sala de aula e nos debates que juntam a comunidade escolar ampliada, faz se presente ainda a preocupação em conseguir subverter discursos e situações de preconceito de gênero e sexo sem cair em outras formas de discriminação. Vimos em alguns casos contados pelas professoras como existem armadilhas retóricas quando se tenta

reenquadrando os termos utilizados, mesmo quando se busca um caminho de pacificação e amenidade. É o caso da normatividade estética que está implícito no concurso de rainha do colégio ou do problemático lugar de inscrever as crianças em ocupações laborais sob o pretexto de “ajudarem as mães” com as tarefas domésticas. Para estas questões não existem fórmulas certas, muitas vezes o caminho mais produtivo é o da tentativa e erro, para o qual o compartilhamento de experiências é um grande suporte.

As barreiras socioculturais relatadas pelas professoras nas tentativas de aproximar as famílias da discussão, enquanto obstáculos a serem confrontados no percurso daqueles formados pelo LASEB, formam um quadro problemático quando somados à escassez de material didático e/ou de pesquisa voltados especificamente para a discussão de gênero e sexualidade na escola. A preocupação em contribuir no preenchimento dessa lacuna nos motivou a propor como recurso educacional o *e-book* “Gênero e Sexualidade: bate papo sob o arco-íris”. Nessa publicação, pretendemos sistematizar propostas de atividades que fomentem a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula.

Mais importante do que achar metodologias fechadas e estabelecer padrões de eficiência didática, esse recurso visa compartilhar experiências de uma realidade específica, no caso a vivência das professoras egressas do LASEB na rede pública de Belo Horizonte. O *e-book* se propõe a ser mais uma fonte de incentivo a outras iniciativas que compartilhem saberes empíricos da abordagem de temas tão delicados na sociedade brasileira hoje. Tão necessário quanto reafirmar a primordialidade da inserção da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas é desenvolver e fazer circular estratégias que viabilizem o trabalho desses temas junto aos jovens estudantes, de uma forma efetiva e de fato transformadora.

Os percalços e reviravoltas que tem lugar nas decisões dos parâmetros e diretrizes que guiam as políticas educacionais no país expõe uma história que se escreve a partir de intensos jogos de poder que se dão desde o nível macropolítico até os âmbitos mais concisos da sociedade, descrevendo uma trajetória descontínua e em constante disputa. Um mundo ideal que surja de uma evolução espontânea da sociedade é, portanto, uma condição inverossímil.

No que diz respeito ao lugar das professoras, é possível se dizer que as mesmas são agentes da linha de frente da transformação de pensamento na sociedade cotidiana, especialmente junto à população que só consegue acessar educação formal em instituições públicas. Num eixo temático tão complicado quanto o de gênero e sexualidade, o acolhimento de jovens de classes mais pobres que performam sua sexualidade sob termos dissidentes, a escola é principal local de acolhimento e liberdade de expressão dos afetos.



## 7. REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Estudos Feministas, ano 9, 2º semestre 2001.

ALVES, C. E. R. **Políticas públicas, gênero e currículo: notas para equidade**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 58, n. 58, p. 1 — 23, e-21587, out./dez. 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n58ID21587

ALVES, Eduardo Resende; SOUZA, Magner Miranda de. (org's). **Educação para as Relações de Gênero: eventos de letramento na escola**. Curitiba: CRV, 2017.

ALVES, Rubem. *Tempus fugit*. 9ª ed. São Paulo: Paulus. 2009

ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. **Dialogando com crianças sobre gênero através da Literatura Infantil**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2005.

AVELINO, Nildo. **Confissão e normatividade política: Controle da subjetividade e produção do sujeito**. Rev. Bras. Ci. Soc. Vol.32 no.93 São Paulo. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329304/2017>

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel. Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec. 2006

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERLANT, Laurent e WARNER, Michael. **Sexo em Público**. In: Jiménez, Rafael M. M. (editor) *Sexualidades Transgressoras*. Barcelona, Içaria, 2002. P.229 — 257.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Folios, 1983

BURNIER, Suzana et al. **História de vida dos professores: o caso da educação profissional.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.12 n.35 maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista.** Edições Chão da Feira, Caderno 78. 1988 Disponível em: [https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno\\_de\\_leituras\\_n.78-final.pdf](https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf). Acesso em: Agosto, 2021.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Publicado originalmente em 1942.

CASTRO, R. P. de. **Experiência e Constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia.** 2014. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método.** In.: Informação & Sociedade: Estudos, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014.

CORREIO, Portal. **Professora de JP vira alvo da polícia e da DPE suspeita de homofobia.** Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/professora-de-jp-vira-alvo-da-policia-e-da-dpe-suspeita-de-homofobia/> Acesso em 30 de julho de 2020.

DALBEN, A. I. L. de F. e GOMES, M. de F. C. (orgs.) **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias (LASEB).** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** (1977) Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes

GALILEU (revista) **Legado de Paulo Freire é defendido por uns e odiado por outros.** Por: Marcelle Souza, 2 de Maio de 2017, edição: Giuliana de Toledo. Acessado em 10/2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KIDD, R. & HALL, B. (ed.). **As educators we are politicians and also artists. An interview with Paulo Freire.** Adult learning; a design for action. Oxford, Inglaterra, Pergamon Press, 1978, p. 271 — 278

LASEB. Proposta de Pós-Graduação Lato Sensu para Educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. Belo Horizonte: LASEB (mimeo).

LAURETIS, Teresa De: **A Tecnologia do Gênero** in: HOLLANDA, Heloisa Buarque: *Tendências e Impasses – o feminismo como crítica da cultura*, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes (org.) **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª Ed. Autêntica, Belo Horizonte: 2000

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MENEZES, Marilda **Aparecida de. História oral: uma metodologia para o estudo da memória**. In.: *Vivência*, Natal, n. 28. p. 23 — 36. jan., 2005.

MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 312 p.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. In.: *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7 — 32, 1999.

MOREIRA, M. I. C.; JAYME, J. G.; ALVES, C. E. R.; SOUZA, M. M.; COELHO, N. **Relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte: formação docente continuada**. *Psicologia em Estudo*, v. 25, e47746, 2021. DOI: 10.4025/psicoestud.v26i0.47746

MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Prefeitura de Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/SMED, 2015.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Exercícios de diversidade na educação básica**. In: *FORMAÇÃO Continuada de Docentes da Educação Básica: Contribuições da Formação por Área de Concentração (LASEB)*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. v. 1, cap. 2, p. 47 — 74.

OLIVEIRA, D. A. DE; FERRARI, A. Educação como processo de subjetivação:. Revista Labor, v. 1, n. 27, p. 29 — 44, 2 jul. 2022. Doi: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i27.78740>

OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização.** In.: Rev. enferm. UERJ, p. 569 — 576, 2008.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre mestrados profissionais. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 26, n. 1, p. 66 — 80, 2009.

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. E. **Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa.** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193 — 198, jan./jul. 2011

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. **Sexualidade e educação sexual na percepção docente.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 205 — 224, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

REIS, Neilton dos; GOULARTH, Isabela dos Reis. **Questões de gênero no ensino médio: interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade.** Revista Café com Sociologia. Vol. 6, nº 1, jan/abr, 2017.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica.** Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades. Natal: v. 4, n. 5, jan./jun. 2010, p. 17 — 44. C.

RUBIN, Gayle. **The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex.** In: REITER, Rayna (ed.) **Toward an Anthropology of Women.** Nova Iorque, Monthly Review Press, 1975

SILVA, S. T. da; SOARES, A. G. **Produto educacional como recurso pedagógico para valorização da cultura africana e afro-brasileira.** Práxis Educacional, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 494-514, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6999. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6999>. Acessado em 10/07/2022

SOUSA, Bárbara Léia Lopes de. A Importância da Representatividade para os Grupos Minoritários: uma Revolução na Construção de Identidades. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPB, 2020.

SOUZA, Sandra Duarte de. Revista **Mandrágora: gênero e religião nos estudos feministas.** Revista Scielo, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/Y6WLw8Cx9kBZ8bt6ZvwqbCz/?lang=pt>. Acesso em: Agosto, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da Condição Docente: Primeiras Aproximações Teóricas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426 — 443, maio/ago. 2007.

WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia**. In: Cadernos Pagu (15) - Maria Margaret Lopes (org). Ano 9, 2º semestre, 2000.

ZAIDAN Samira; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. **Ampliando relações entre teoria e prática na formação docente: a disciplina ACPD como eixo da proposta do LASEB**. In: FORMAÇÃO continuada de Docentes da Educação Básica: Construindo Parcerias (LASEB). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. v. 1, cap. 12, p. 211 — 222.

## 8. APÊNDICE

### 8.1. Roteiro de entrevista semiestruturado

- 1.O que levou você a optar pela linha da especialização em Educação, Diversidade e Intersetorialidade no LASEB?
- 2.Descreva como foi sua formação no LASEB?
- 3.Como foi o processo de escolha da temática elaboração e desenvolvimento do seu plano de ação no curso de especialização? Por que você escolheu essa intervenção a ser realizada no plano? Como foi a realização do plano? Desafios? Facilitadores?
- 4.Você trabalhava anteriormente com essas temáticas antes do LASEB? Quais práticas?
- 5.Como acontece sua experiência em seu trabalho com as questões de gênero e sexualidade na escola em que você atua?
- 6.A formação do LASEB propiciou algum impacto em sua prática docente? Se sim, especifique. Se não, quais apontamentos você apresenta sobre a especialização?
- 7.O curso auxiliou você na lida diária com estudantes, docentes ou outros/as profissionais alunos LGBTQIA+ da escola? Se sim, explique em quais momentos isso ocorreu. Se não, o que você aponta para o não reconhecimento?
- 8.Você continua trabalhando com os temas relacionados a gênero e sexualidade na escola?
- 9.Você consegue dialogar com a temática gênero e sexualidade com outros profissionais na escola ou em outros espaços sociais? Cite um exemplo de situação em que do diálogo ocorreu na escola.
- 10.Já presenciou alguma intervenção ou situação pedagógica na escola que atua voltada para a temática das relações de gênero e sexualidade? Descreva como você percebe a abordagem dessa temática e das questões relacionadas a ela pela equipe pedagógica e demais profissionais que atuam na escola?
- 11.Comente sobre alguns aspectos da sua prática pedagógica que estão direcionados para a valorização de experiências das identidades diferentes no espaço escolar?
- 12.Como você acha que a escola poderia ser um espaço equânime para estudantes LGBTQIA+? Caso o entrevistado identificar como LGBTQIA+ e também para você?
- 13.O atual cenário conservador das ofensivas antigênero no Brasil (Movimento Escola Sem Partido e *slogan* ideologia de gênero) exerce ou exerceu algum efeito em sua prática docente com as questões de gênero em sua escola? Dê exemplos.
- 14.Você deseja acrescentar algo mais?

## 8.2. Questionário para as professoras egressas — LASEB

Esse questionário faz parte da pesquisa de Mestrado Profissional - PROMESTRE (FaE/UFMG): “Percepções de professoras egressas do LASEB sobre gênero e sexualidade acerca de sua prática docente”.

O objetivo é analisar as narrativas de profissionais da educação egressas do curso de especialização do LASEB que desenvolveram planos de ação com as temáticas de gênero e sexualidade em escolas municipais a fim de refletir sobre os desafios e avanços em suas práticas docentes com a temática no atual contexto conservador brasileiro.

### A) Dados gerais

#### 1- Nome completo

---

#### 2- Assinale o intervalo que você nasceu.

- 1995 a 2000
- 1990 a 1995
- 1985 a 1990
- 1980 a 1985
- 1975 a 1980
- 1970 a 1975
- Anterior a 1970

#### 3- Estado civil.

- Solteira
- Casada
- União estável
- Separada/divorciada

Viúva

Outro \_\_\_\_\_

4- Qual sua identidade de gênero?

Homem Cis

Mulher Cis

Homem Trans

Mulher Trans

Travesti

Intersexo

Outro \_\_\_\_\_

5- Qual é sua orientação sexual?

Heterossexual

Homossexual

Bissexual

Assexual

Pansexual

Outro \_\_\_\_\_

6- Qual é sua raça/etnia?

Amarelo

Branco

Indígena

Pardo

Preto



7- Qual sua religião?

( ) Católica

( ) Evangélica

( ) Umbanda

( ) Candomblé

( ) Espírita

( ) Pagã

( ) Outro \_\_\_\_\_

B) Formação acadêmica

8- Qual sua formação de graduação?

\_\_\_\_\_

9- Em qual instituição de Ensino Superior você cursou a graduação?

\_\_\_\_\_

10- Em que ano foi sua graduação?

\_\_\_\_\_

11- Você tem outro curso de pós-graduação além do LASEB? Se sim, por favor diga qual o seu curso?

\_\_\_\_\_

C) Vida funcional

12- Qual a sua situação funcional? (Caso você tenha mais de um vínculo e houver variação entre eles, favor marcar as duas opções)

( ) Em exercício

( ) Gozando aposentadoria

13- Assinale o intervalo de anos em que você ingressou na Rede Municipal, caso você tenha dois vínculos, favor assinalar os dois.

20015 a 2020

2010 a 2014

2005 a 2009

2000 a 2004

1995 a 1999

1990 a 1994

1985 a 1989

1980 a 19984

14- Você exerce atualmente qual função na escola? (Caso necessário, marque mais de uma opção)

Professora de Educação Infantil

Professora dos Anos Finais

Professora na EJA

Secretária Escolar

Bibliotecária

Coordenação Pedagógica

Direção Escolar

Gestão na Regional ou SMED

Outra \_\_\_\_\_

15- Você já exerceu qual função na escola? (Caso necessário, marque mais de uma opção)

Professora de Educação Infantil

Professora dos Anos Finais

Professora na EJA

- Secretária Escolar
- Bibliotecária
- Coordenação Pedagógica
- Direção Escolar
- Gestão na Regional ou SMED
- Outra \_\_\_\_\_

16- Caso você dê aulas no segundo segmento do Ensino Fundamental, quais componentes curriculares você leciona? (Marque mais de uma se necessário)

- Língua Portuguesa
- Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol, etc)
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciência
- Arte
- Educação Física
- Outro \_\_\_\_\_

17- Se você está em exercício, você atualmente compõe (Marque mais de uma se necessário)

- o quadro docente
- o quadro de funcionários não-docentes
- a coordenação escolar
- a direção escolar

D) Participação no LASEB

18- Qual edição da Especialização do LASEB você cursou?

6ª edição

7ª edição

19- Você continuou a trabalhar com o tema do seu plano de ação

a coordenação escolar

a direção escolar

20 – Você aceita participar da pesquisa “Percepções de professoras egressas do LASEB sobre gênero e sexualidade acerca de sua prática docente”. O aceite independe de você estar prosseguindo ou não com o trabalho sobre gênero e sexualidade)

Sim

Não

21- Caso positivo, informe o número do seu celular (WhatsApp) para contato.

---

## 9. ANEXOS

### 9.1. Termo de consentimento de livre esclarecimento – TCLE

Prezado (a) Senhor (a), este Termo de Consentimento pode conter palavras que talvez você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Você está sendo convidado (a) a participar de forma voluntária da pesquisa: “Análise de narrativas sobre gênero e sexualidade de cursistas da Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica/LASEB e sua experiência docente nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte”. Nesta pesquisa, pretendemos contribuir para as discussões acerca do entendimento de gênero e sexualidade de forma positiva para os estudos relacionados ao tema e para os profissionais da área de Educação, uma vez que tende a oferecer respostas a questionamentos. A pesquisa tem como objetivo analisar narrativas dos profissionais da educação egressos do curso de Especialização do LASEB da sexta e sétimas edições que desenvolveram planos de ação com a temática gênero e sexualidade na escola, desafios, avanços e perspectivas enfrentados.

Em consonância com o Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que orienta sobre pesquisas em ambiente virtual, você receberá o convite para participar da pesquisa através do seu e-mail que será enviado individualmente e constará o link de um questionário online com perguntas censitárias a ser respondido por você. Nesse questionário consta uma pergunta em que você concorda ou não com a participação na pesquisa. Caso você responda afirmativamente a pergunta será considerado o seu interesse e consentimento na participação da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador fará contato agendando a entrevista que acontecerá de forma remota devido ao contexto da pandemia COVID-19 e será gravada. O pesquisador resguardará sua identidade e proteção sendo que a sala virtual será monitorada pelo entrevistador não permitindo nenhum tipo de acesso por terceiros. A entrevista terá em média duração de uma hora e acontecerá na plataforma RNP sendo utilizado apenas o áudio, visto que sua imagem não terá uso na pesquisa. Após sua entrevista o pesquisador fará o download do arquivo gravado na Plataforma RNP sendo excluído automaticamente do meio digital. O arquivo de gravação da entrevista será transportado para um dispositivo eletrônico local de uso exclusivo dos pesquisadores para que sejam protegidos os dados obtidos na gravação da entrevista.

A entrevista abordará questões relativas a prática docente no contexto escolar buscando

informações relacionadas ao trabalho de gênero e sexualidade. Tomaremos como referência os registros de Trabalhos de Conclusão de Curso de profissionais/cursistas do LASEB que trabalharam em suas pesquisas a temática de gênero e sexualidade e como esses profissionais desenvolvem ações em sala de aulas sobre essa temática após a conclusão do curso e quais os desdobramentos são possíveis perceber na atualização dessas práticas na dinâmica profissional de seus egressos.

Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

De acordo com a legislação (Res. 466/12 — Item II. 23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em riscos mínimos, cansaço, desconforto ocasionados pelas perguntas. Se isso acontecer, a pesquisa será interrompida imediatamente até que se sinta disposto novamente para continuar. As gravações das entrevistas ficarão armazenadas e em poder do (a) pesquisador (a) no prazo máximo legal equivalente a 05 anos e os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar sua identidade. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins.

Este termo de consentimento encontra-se assinado em formato digital tendo duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você por e-mail. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone celular institucional: (031) 3409-4592. COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento

sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço eletrônico:

Nome do pesquisador: Wesley Frank da Silva Oliveira

E-mail: wesleyfrankoliveira@hotmail.com

Nome do Orientador (a): Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

E-mail: pauloqn@yahoo.com.br

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição dessa pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. E que me foi informado que a minha participação na pesquisa será voluntária, não trazendo nenhum ônus e que poderei buscar indenização em caso de dano proveniente da pesquisa. Confirmando também que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do entrevistado (a)

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

---

Wesley Frank da Silva Oliveira - Mestrando

---

Data

---

Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira – Coordenador da Pesquisa

---

Data



## 9.2. Solicitação de autorização institucional para realização da pesquisa

Prezada Secretária Municipal de Educação

Ângela Dalben

Belo Horizonte – MG

Prezada senhora,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “Percepções de professoras egressas do LASEB sobre gênero e sexualidade acerca de sua prática docente”.

Essa pesquisa é parte do projeto do Mestrado Profissional em Educação e Docência/PROMESTRE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do mestrando Wesley Frank da Silva Oliveira, sob orientação do Professor Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

O objetivo principal dessa pesquisa é promover uma análise das narrativas de cursistas do curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica (LASEB) nas duas edições em que se ofertou formação em educação das relações de gênero, cujos planos de ação incorporaram essas dimensões em sua inserção nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e os desdobramentos dessas intervenções após o término do curso.

A pesquisa a ser realizada na instituição supracitada será constituída por uma pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário para elaboração de um perfil dos participantes e entrevistas individuais semiestruturadas. E nesse momento em que estamos constrangidos pela epidemia de COVID-19, os contatos se darão via *e-mail* ou plataformas digitais de comunicação.

Para o desenvolvimento da pesquisa necessito, portanto o contato com profissionais da Rede Municipal de Educação que participaram da sexta e sétima edição do LASEB ofertadas pelo. Ao mesmo tempo, informamos que nos trabalhos científicos que serão realizados a partir dessa pesquisa, os nomes das escolas não serão citados, apenas utilizaremos de forma geral os dados coletados que serão agrupados e analisados sem que se permita a identificação da escola e de seus profissionais.


Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em sigilo conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste

estudo.

Acreditamos que a pesquisa poderá vir a contribuir de forma positiva para os estudos relacionados ao tema e para os profissionais da área de Educação, uma vez que tende a oferecer respostas a questionamentos, visto que há ausência de estudos acadêmicos que tenham como objeto de investigação o LASEB em parceria com a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Pautando-se em estudos teóricos pós-críticos da diferença, esse trabalho visa acrescentar conhecimento na área que se sugere, proporcionando enriquecimento profissional e pessoalmente aos pesquisadores e demais participantes que dele participarem.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho da Secretaria Municipal de Educação, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

  
Prof. Paulo Henrique de Q. Nogueira  
Dep. Ciências Aplicadas à Educação  
Decae/FaE/UPMG  
Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

### 9.3. Termo de Anuência para Pesquisa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE:

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

BELO HORIZONTE, 10 DE FEVEREIRO DE 2021

#### **TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)**

O mestrando **Wesley Frank da Silva Oliveira**, orientado pelo Professor Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, apresentou à Secretaria Municipal de Educação a proposta de pesquisa intitulada “**Narrativas sobre gênero e sexualidade de cursistas da Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica/LASEB e sua experiência docente nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte**”, a ser realizada com professores(as) que atuam em Escola(s) Municipal(is) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade dos(as) responsáveis pelo projeto fazer(em) contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Lucilene Alencar das Dores  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da  
Educação (CAPE)

Bernadete Quirino Duarte Blaess  
Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade  
Étnico Racial (DEID)

## 9.4. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE DE NARRATIVAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE DE CURSISTAS DA ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA/LASEB E SUA EXPERIÊNCIA DOCENTE NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

**Pesquisador:** Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 42157020.9.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.658.937

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que pretende realizar dez entrevistas com os profissionais cursistas da sexta e sétima edições do LASE, para promover uma análise das narrativas de cursistas do curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica (LASEB) nas duas edições em que se ofertou formação em educação das relações de gênero, cujos planos de ação incorporaram essas dimensões em sua inserção nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e os desdobramentos dessas intervenções após o término do curso.

#### Objetivo da Pesquisa:

Segundo descrito nas Informações Básicas da Plataforma Brasil (9PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1683733.pdf):

"Objetivo Primário: Promover uma análise das narrativas de cursistas do curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica (LASEB) nas duas edições em que se ofertou formação em educação das relações de gênero, cujos planos de ação incorporaram essas dimensões em sua inserção nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e os desdobramentos dessas intervenções após o término do curso.

Objetivo Secundário: 1- Coletar narrativas através de entrevistas relativas à formação pedagógica sobre gênero e orientação sexual discutidas no LASEB.2- Investigar de forma crítico-reflexiva as

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 4.658.937

narrativas desses profissionais para reconhecer os desafios diante da experiência docente e suas práticas em escolas municipais de Belo Horizonte.3- Analisar a percepção docente sobre prática pedagógicas de resistência e de enfrentamento à LGBTQIAfobia e outras intolerâncias de gênero frente a onda conservadora em escolas municipais de Belo Horizonte4- Analisar como os planos de ações desenvolvido tratou dessas dimensões no cotidiano escolar e como essas questões se apresentam contemporaneamente."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Descreve no TCLE (NovoTCLE.pdf):

"Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II. 23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em riscos mínimos, cansaço, desconforto ocasionados pelas perguntas. Se isso acontecer, a pesquisa será interrompida imediatamente até que se sinta disposto novamente para continuar. As gravações das entrevistas ficarão armazenadas e em poder do (a) pesquisador (a) no prazo máximo legal equivalente a 05 anos e os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar sua identidade. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. "

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa com metodologia remota, para atender o contexto da pandemia.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

CartaResposta.pdf: Resposta ao parecer emitido pelo CEP- UFMG em 06/04/2021, Número do parecer: 4.633.335 9 (PB\_PARECER\_CONSUBSTANCIADO\_CEP\_4633335.pdf). Insere as questões norteadoras. Informa: "Não será utilizada a imagem do participante na pesquisa. Apenas o áudio gravado e, posteriormente, transcrito."

ProjetoCorrigido.pdf: Projeto corrigido anexado, mas não estavam marcada as alterações realizadas. Em anexo se encontra o Termo de Anuência para Pesquisa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Descreve na metodologia: "Devido ao contexto da pandemia COVID-

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.658.937

19 as entrevistas acontecerão de forma remota pela plataforma RNP e terá duração média de uma hora. Essas serão semiestruturadas e serão realizadas com os cursistas que se voluntariarem e abarcará perguntas que terão por finalidade a compreensão acerca da formação e trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade dentro do espaços escolares da rede municipal de Belo Horizonte."

NovoTCLE.pdf: TCLE corrigido anexado, mas não estavam marcada as alterações realizadas. Descreve: "Em consonância com o Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que orienta sobre pesquisas em ambiente virtual, você receberá o convite para participar da pesquisa através do seu e-mail que será enviado individualmente e constará o link de um questionário online com perguntas censitárias a ser respondido por você. Nesse questionário consta uma pergunta em que você concorda ou não com a participação na pesquisa. Caso você responda afirmativamente a pergunta será considerado o seu interesse e consentimento na participação da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador fará contato agendando a entrevista que acontecerá de forma remota devido ao contexto da pandemia COVID-19 e será gravada. O pesquisador resguardará sua identidade e proteção sendo que a sala virtual será monitorada pelo entrevistador não permitindo nenhum tipo de acesso por terceiros. A entrevista terá em média duração de uma hora e acontecerá na plataforma RNP sendo utilizado apenas o áudio, visto que sua imagem não terá uso na pesquisa. Após sua entrevista o pesquisador fará o download do arquivo gravado na Plataforma RNP sendo excluído automaticamente do meio digital. O arquivo de gravação da entrevista será transportado para um dispositivo eletrônico local de uso exclusivo dos pesquisadores para que sejam protegido os dados obtidos na gravação da entrevista. A entrevista abordará questões relativas a prática docente no contexto escolar buscando informações relacionadas ao trabalho de gênero e sexualidade. Tomaremos como referência os registros de Trabalhos de Conclusão de Curso de profissionais/cursistas do LASEB que trabalharam em suas pesquisas a temática de gênero e sexualidade e como esses profissionais desenvolvem ações em sala de aulas sobre essa temática após a conclusão do curso e quais os desdobramentos são possíveis perceber na atualização dessas práticas na dinâmica profissional de seus egressos."

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprova-se a pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.658.937

emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1683733.pdf	11/04/2021 13:06:31		Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoCorrigido.pdf	11/04/2021 13:05:52	WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CartaResposta.pdf	11/04/2021 13:04:41	WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NovoTCLE.pdf	11/04/2021 13:02:48	WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	ParecerdoprojetoprovaodonoDECAE.pdf	17/01/2021 14:05:40	WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Cartadeanuenciaparaautorizacaodapesquisa.pdf	17/01/2021 14:02:38	WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEatualizado.pdf	17/01/2021 13:58:02	WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	28/12/2020 12:07:40	WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa.pdf	28/12/2020 12:04:38	WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	28/12/2020 11:49:23	WESLEY FRANK DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

**9.5. Ebook intitulado Gênero e Sexualidade bate papo sob o arco-íris: propostas de atividades — recurso educacional**



WESLEY FRANK



**GÊNERO E  
SEXUALIDADE  
BATE PAPO SOB O  
ARCO-ÍRIS  
PROPOSTAS DE  
ATIVIDADES**



**GÊNERO E  
SEXUALIDADE  
BATE PAPO SOB O  
ARCO-ÍRIS  
PROPOSTAS DE  
ATIVIDADES**

WESLEY FRANK



## Sobre o organizador

### **WESLEY FRANK**

*GRADUADO EM LETRAS (2006) E PSICOLOGIA (2013) PELO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS (UNIPAM). ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (2016) E MESTRE EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA (2022) PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. ATUALMENTE É PSICÓLOGO SOCIAL E PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS. TEM INTERESSE PELAS SEGUINTE ÁREAS DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, GÊNERO, SEXUALIDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS, SAÚDE BÁSICA E COLETIVA E SAÚDE MENTAL.*

*E-MAIL: [WESLEYFRANKOLIVEIRA@HOTMAIL.COM](mailto:WESLEYFRANKOLIVEIRA@HOTMAIL.COM)*

# FICHA TÉCNICA

## REITORIA

**Reitora:**

*Sandra Regina Goulart Almeida*

**Vice-reitor:**

*Alessandro Fernandes Moreira*

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Diretora:**

*Andrea Moreno*

**Vice-diretora:**

*Vanessa Ferraz Almeida Neves*

## PROMESTRE

**Coordenadora:**

*Teresinha Fumi Kawasaki*

**Vice-coordenadora:**

*Maria Amália de Almeida Cunha*

## ELABORAÇÃO

**Pesquisador e organizador:**

*Wesley Frank da Silva Oliveira*

**Orientador:**

*Paulo Henrique de Queiroz Nogueira*

**Coordenador da Linha de Pesquisa em Educação, Ensino e Humanidades:**

*Pedro Teixeira Castilho e Vinícius da Silva Lírio*

**Consultoria:**

*Glaucinei Rodrigues Corrêa*

**Designer gráfico:**

*Paula de Andrade Carvalho Müller Leal e Lucas Rodrigues Silva*

**Ilustração:**

*Lucas Rodrigues Silva*

ISBN: 978-65-00-56625-3

**CBL**



9 786500 566253

# SUMÁRIO

- **INTRODUÇÃO** ..... PÁG 9
- **O SER PRINCESA NA PERSPECTIVA DE MENINAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL** ..... PÁG 12
- **PLUNCT, PLACT, ZUM!**  
Passaporte para conversas com professoras da Educação Infantil sobre os modos de ser menina e menino na primeira infância. .... PÁG 17
- **RELAÇÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** ..... PÁG 22
- **CINEMA E DIVERSIDADE** ..... PÁG 24





# INTRODUÇÃO

A forma como alguém se relaciona com o próprio corpo, exerce o afeto e se propõe a estabelecer laços com o outro define aspectos importantes da personalidade. Esses aspectos também se inter cruzam na maneira singularíssima com que cada pessoa sente e manifesta sua identidade de gênero e sua sexualidade. A pluralidade de formas de expressar esses dois aspectos da subjetividade faz com que sua classificação em categorias pré-concebidas seja praticamente impossível, mesmo se assimilando cada vez mais terminologias que dizem respeito a sexualidades dissidentes.

A coletividade é o espaço em que as expressões do gênero e do sexo são postas em evidência, julgadas, moldadas, discriminadas, normatizadas e, em raras vezes, acolhidas em sua diferença. Dentre os ambientes coletivos e institucionais onde essas expressividades são postas em jogo, a escola é um dos que está presente desde os primeiros anos, ela faz parte da rotina da criança e dos adolescentes e tem papel decisivo na forma como estes elaboram sua afetividade.

Para os profissionais de ensino, mais notadamente para as professoras, o desafio que envolve amparar e conscientizar a juventude em sua trajetória íntima e social é enorme. Materiais de pesquisa e orientação institucional adequada para a tarefa de lidar com as questões de gênero e sexualidade são escassas. Essa realidade faz com que a troca de experiências e conversas entre docentes e estudantes atuem como as principais fontes para a construção de iniciativas inclusivas e orientadas pelo respeito às diferenças.

Neste sentido, a presente publicação, intitulada “Gênero e Sexualidade: bate papo sob o arco-íris”, visa se somar às alternativas de material de trabalho disponíveis para embasar a atividade das profissionais de ensino. As propostas de atividades aqui apresentadas derivam diretamente de atividades elaboradas por professoras que participaram de edições da Especialização Básica Latu Sensu em Docência da Educação Básica (LASEB), da UFMG, especialmente voltadas ao tema de educação de gênero e sexualidade nas escolas.

Os trabalhos da pós-graduação em questão tiveram lugar na rede escolar municipal belo-horizontina e tiveram apoio também da administração municipal. As docentes que cursaram o programa desempenham suas funções em instituições da rede escolar belo-horizontina. O presente e-book, inclusive, foi concedido como Recurso Educacional da dissertação, tendo a colaboração das cursistas da sexta e sétima edições do LASEB. A gentileza, a sensibilidade e a empatia compartilhada entre nós e as professoras que aceitaram contribuir para o trabalho fizeram com que o processo se desse não só como um trabalho acadêmico, mas também como uma relação de troca afetiva. Acreditamos que o carinho e a gratidão pela confiança depositada em nós transparecem no conteúdo desta publicação.

As situações elaboradas em cada uma das propostas de atividades são inspiradas em cenas que foram realmente vivenciadas pelas professoras e trazem importantes lições de como cada uma lidou com as adversidades. Muitas vezes, os contratemplos são atribuídos à insuficiência da interlocução junto aos pares e aos próprios familiares dos alunos, além do pouco amparo material e institucional às suas iniciativas. A necessidade de contornar os obstáculos acabou fortalecendo o trabalho das docentes, uma vez que as fragilidades dos projetos foram postas à prova e mostraram-se resilientes, mesmo encarando fortes resistências inerentes a um campo temático tão sensível.

Os exercícios sugeridos aqui prezam pelo diálogo e a escuta, desta feita, estão longe de constituir um manual rígido de práticas. Estimula-se um olhar franco para comportamentos singelos, falas corriqueiras e gestos que revelem visões de mundos atravessadas pelos discursos hegemônicos do machismo e da heteronormatividade. A forma como os pequenos se relacionam com os brinquedos e brincadeiras, a maneira como assimilam narrativas de super-heróis, o jeito de escolher seus parceiros de grupo e o tom com que elaboram as concepções de masculino e feminino dizem muito sobre a construção das noções de gênero e sexualidade pelas crianças.

Para cada uma das quatro propostas de atividade estão descritos os respectivos objetivos gerais e específicos pretendidos, a metodologia de aplicação e os recursos necessários para viabilizar as práticas. A natureza das propostas é diversa e envolve, em alguns casos, materiais multimídias, tais como filmes e músicas, além de incluir histórias da literatura infanto-juvenil e brinquedos que fazem parte do universo de cada faixa etária elencada.

Esperamos, na medida do possível, fazer eco e oferecer alternativas às profissionais de ensino que compõem a linha de frente que ampara as crianças no percurso de enxergarem de maneira tolerante e inclusiva a questão da diversidade de gênero e da sexualidade, visando formar novas gerações que não reproduzam padrões opressores que estão em voga hoje.



# O SER PRINCESA NA PERSPECTIVA DE MENINAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma análise acerca das estratégias pedagógicas voltadas ao emponderamento feminino

As princesas dos contos de fadas estão presentes na vida das crianças e não há dúvidas que influenciam a identidade delas. Como utilizar então essas princesas para empoderar as meninas e refletir sobre os estereótipos?

**Proposta de atividade para estudantes de 06 a 07 anos.**

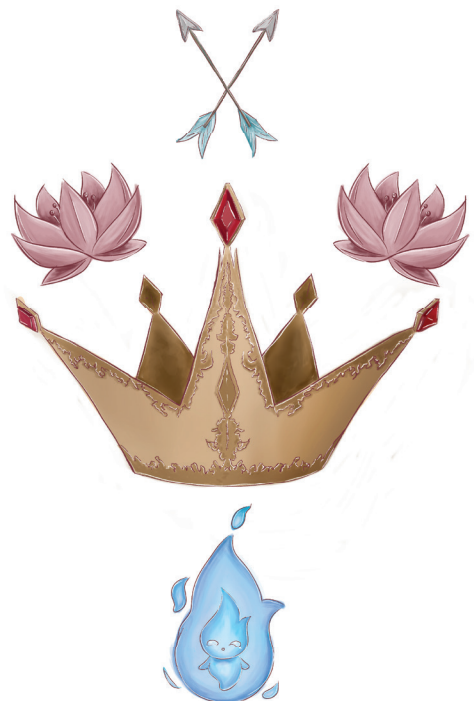
## Objetivos

### Geral

Construir e implementar estratégias pedagógicas voltadas para o empoderamento das meninas.

### Específicos

- Compreender o papel das princesas dos contos de fadas na formação da identidade das meninas.
- Analisar o papel das princesas dentro dos contos de fadas, outras literaturas e nos filmes infantis.
- Problematizar atitudes das princesas em sua trajetória dentro do contexto das histórias apresentadas.
- Verificar o que as meninas pensam sobre o que é ser princesa e seu papel como mulher.
- Observar e intervir em julgamentos e pré-julgamentos sobre a maneira como os alunos veem suas referências emocionais e afetivas.
- Incentivar a gostar de si da maneira com que se enxerga e dos outros da forma como veem a si próprios, entendendo a importância de ser como é.



## Metodologia

**1.** Organizar rodas de conversa cujo assunto seja o que as crianças pensam sobre o que devem fazer para virar princesa ou se já se consideram princesas. Fazer perguntas como: O que acontece com as princesas nos contos de fadas? Como vocês sabem quem é a princesa? Vocês querem ser princesas? Por quê? Como você seria se fosse princesa? Alguma vez você foi chamada de princesa/príncipe ou ouviu alguém falando isso para outra pessoa? Como é o príncipe dos contos de fadas? Para quê as princesas nascem? Existem princesas de "verdade"? Por que elas são princesas? Observando as respostas dos meninos e meninas, sugere-se pedir a eles que tragam na aula seguinte imagens de princesas para confecção de mural.

**2.** Elaboração de mural sobre as várias formas de ser princesa. Pedir aos alunos para escreverem as características físicas de cada princesa encontrada, colocando o material escrito junto à imagem a ser afixada no mural.

**3.** Trabalhar com a problemática do uso da cor rosa pelas princesas e da cor de pele. Trabalhar as cores e o que eles pensam sobre o uso das mesmas, dando maior enfoque às cores branca, preta, azul e rosa. Fazer uma pesquisa sobre as cores que as crianças mais gostam e o porquê. Pedir aos alunos que pintem um desenho de um cachorro usando a cor que mais gostam (somente ela). Durante a atividade de pintura, observar a reação das crianças ao desenharem utilizando uma única cor. Enquanto os desenhos secam, pedir às crianças que imaginem o mundo somente com as cores que mais gostam. Entregar às crianças outra imagem, agora de uma princesa, e pedir que pintem sua pele de preto e seu vestido da cor que mais gostam. Observar a reação das crianças ao que foi proposto. No final dos trabalhos, colocar somente os cachorros de uma única cor na parede e perguntar o que acharam. Depois colocar as princesas e perguntar a opinião das crianças. Espera-se, com essa atividade, causar nas crianças um posicionamento quanto às cores e o que elas representam. Entender se elas acham que existem cores que foram feitas só para homens e cores feitas só para mulheres ou se todos podem usar as mesmas cores. Entregar às crianças a imagem de um príncipe e pedir que pintem da cor que acham mais bonita. No final, comparar os desenhos e as cores e perguntar o que acharam. Montar posteriormente um gráfico contendo a pesquisa sobre as cores.

**4.** Propor às crianças que assistam os filmes: Mulan e Valente: duas histórias de mulheres/ princesas que decidiram seguir caminhos bem diferentes dos que foram designados para elas na sociedade em que viviam. Antes de passar os filmes, promover uma roda de conversa onde as crianças falem se conhecem os filmes, se gostaram dos mesmos ou não e por quê, assim como a opinião que tem sobre as atitudes das meninas dos filmes. Promover, após a sessão, um debate em que as crianças defendem ou não as personagens e se seriam ou não iguais a elas e por

quê. As crianças na idade de 6 a 7 anos costumam ter posicionamentos parecidos entre os alunos mais expressivos. Sugere-se perguntar primeiro aos alunos mais volúveis e depois aos outros, observando sempre a reação das demais crianças. Em seguida, propor um trabalho escrito comparando as duas personagens: diferenças e semelhanças. Dar especial atenção às respostas dos meninos.

**5.** Pedir aos alunos, como trabalho para a aula seguinte, que escrevam a rotina de suas mães e as atividades que as mesmas mais gostam de fazer.

**6.** Recolher os relatos das crianças sobre as mães e pedir aos que desejarem ler que o façam. Todos deverão participar explicando de forma bem resumida o que a mãe faz em sua rotina diária. Nesse momento observar como a questão religiosa atravessa a fala de cada aluno. Perguntar às crianças se elas gostam do que as mães fazem e de como os pais as ajudam em casa. Colher dados sobre as relações de gênero e intervir no sentido de debater como as crianças podem ajudar em casa. Propor a comparação entre os trabalhos femininos e masculinos e problematizar por quê se dão assim.

**7.** Ler histórias para as crianças em que tenham lugar finais felizes ou não e princesas não convencionais. Dar enfoque às singularidades das histórias: As princesas também soltam pum, o lugar da princesa e do dragão. Promover debate sobre as leituras, perguntando sobre o papel das princesas em cada uma delas, fazendo uma comparação entre as narrativas.

**8.** Ler para os alunos histórias reais de mulheres que fizeram a diferença no local onde viveram. Buscar literatura com linguagem acessível às crianças. Promover debates e observar como as crianças reagem frente às histórias contadas. Procurar recursos gráficos e artísticos que demonstrem as preocupações da mulher na sociedade moderna.

**9.** Ouvir músicas que falem sobre as princesas: Propor às crianças uma roda de conversa e questionar sobre o que gostaram nas canções. Pesquisar sobre as músicas mais adequadas a faixa etária dos alunos, dançar com as crianças e pedir a elas que cantem. Escrever no quadro as frases que mais chamam atenção. Propor atividades que chamem atenção das crianças sobre a valorização da mulher e seu espaço.



**10.** Propor ida de palestrante na escola para falar sobre o papel da mulher no mundo atual.

**11.** Organizar mostra cultural sobre as reflexões, polêmicas e aprendizagens experienciadas durante a aplicação do plano de ação. Reunir fotos, relatos, depoimentos, trabalhos escolares e painéis sobre as mulheres que marcaram a trajetória histórica do Brasil. Elencar vitórias e obstáculos. Comparar com a representação e trajetória de homens.

**12.** Buscar teóricos, teorias, vivências e expectativas de outros profissionais da escola para somar ao trabalho desenvolvido com os alunos.

# PLUNCT, PLACT, ZUM!

Passaporte para conversas com professoras da Educação Infantil sobre os modos de ser menina e menino na primeira infância.

Dialogando com o corpo docente: polêmicas, tabus, entraves e dificuldades quando o assunto é falar sobre gênero na Educação Infantil.

## Proposta de atividade para discussão com professores.

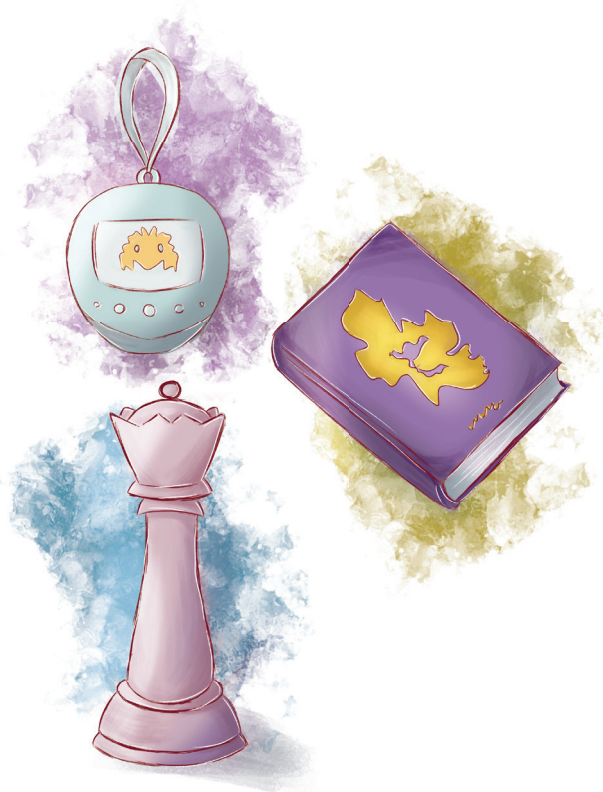
### Objetivos

#### Geral

Oportunizar espaço para diálogos, reflexões, debates e ações coletivas com o grupo de professoras, direção e coordenação pedagógica acerca do tema gênero na educação infantil.

#### Específicos

- Promover rodas de conversa com questões variadas ligadas a gênero e sexualidade infantil.
- Criar espaços para estudo de casos relativos ao cotidiano.
- Ampliar a reflexão sobre o assunto relacionando-o às concepções de sociedade, homem, educação e infância, citadas no Projeto Político Pedagógico (PPP).
- Promover estratégias coletivas para uma prática pedagógica condizente com ações não sexistas no ambiente escolar.





# Metodologia

Rodas de conversa em oficinas desenvolvidas nos tempos "extraclasse" (horário de planejamento das professoras).

Tempo de execução das rodas de conversa: encontros de 1h30min, com grupos distintos de professoras e professores.

## 1º ENCONTRO

**Assunto:** Gênero na Educação Infantil

**Tópicos abordados:** apresentação de um questionário

1. A temática GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL é importante para ser trabalhada na escola?
2. Alguém já pesquisou sobre o assunto?
3. É um assunto para currículo e também para o documento Projeto Político Pedagógico - PPP da escola?
4. A ESCOLA é um lugar de enfrentamento?
5. Existe hoje alguma situação na escola que sugere um plano de ação?

**Desenvolvimento:** Roda de conversa com grupos de professoras, para apresentação das questões supracitadas e registro das falas.

Planejamento das ações, a partir do interesse do grupo.

## 2º ENCONTRO

**Assunto:** As várias possibilidades de infância

**Proposta:** refletir a partir de imagens, leituras sobre as "infâncias", de ontem e de hoje.

**Tópicos abordados:**

Conceitos de infância

Sexualidade

Sexualidade na infância

Reproduções sociais do mundo infantil

**Desenvolvimento:** Apresentação de slides no software Power Point com imagens sobre o assunto proposto.

Destaque das curiosidades levantadas e reflexão sobre as diversas interpretações inspiradas pela diversidade das imagens.

Relacionar as imagens com as crianças atendidas na Instituição.

Mensurar questões relativas ao Projeto Político Pedagógico – PPP a partir das concepções de “Homem e escola”.

**Recurso:** Apresentação em Power Point.

### 3° ENCONTRO

**Assunto:** Dinâmica “Sacola de objetos ocultos”

**Proposta:** Reflexão acerca da “Naturalização dos comportamentos ditos femininos e masculinos”, com base em objetos.

**Desenvolvimento:** Oferecer, numa grande sacola, objetos distintos do cotidiano, convencionalmente associados ao feminino e ao masculino. Cada participante pega um objeto e responde a que “mundo” tal objeto pertence e por quê.

Reflexão sobre a “naturalização” das expressões de gênero que são usadas comumente atribuídas a objetos do cotidiano.

Criação de um personagem a partir dos objetos expostos, apresentando um nome, idade, profissão e demais características relevantes.

**Recursos materiais:** Sacola grande de tecido, objetos cotidianos diversos tais como: trena, cabide cor de rosa, óculos de sol, livro “Comer, rezar e amar”, chaveiro, perfume, barbeador, grampeador, cinto na cor preta, tiara, revista de moda, controle remoto, bolsa de lápis.

## 4° ENCONTRO

**Assunto:** Estudo de casos

**Proposta:** Apresentação de casos verídicos envolvendo crianças de Instituições de Educação infantil.

**Desenvolvimento:** Cada participante recebe, aleatoriamente, um caso para leitura e comentário, com enfoque na narrativa.

Reflexão em grupo sobre todos os casos apresentados.

Relacionar os casos com fatos do cotidiano da Instituição: semelhanças e diferenças dos encaminhamentos apresentados.

Criar espaço para o debate.

Conclusões e inconclusões sobre os casos.

**Recursos materiais:** material impresso.



### Caso 1

Isso ocorreu em uma escola, a professora levou para a roda de conversa uma calcinha e uma cueca embrulhadas para que as crianças descobrissem o conteúdo do embrulho. Apalpa daqui, apalpa dali diferentes hipóteses foram manifestadas e logo foi feita a descoberta. A calcinha e a cueca foram passadas de mão em mão para que as crianças pudessem manuseá-las e emitir ideias. Para surpresa da professora, um menino começou a chorar convulsivamente e rejeitou tocar a calcinha.

A educadora perguntou o motivo do choro, e o menino respondeu: "Minha mãe disse que, se eu colocar a mão em calcinha de menina, meu 'pipi' cai". As conversas, então, giraram em torno de "pipis e pererecas", do vestuário, das diferentes culturas, respeito mútuo, semelhanças e diferenças entre meninos e meninas.

## Caso 2

Uma educadora estava com seu grupo de crianças de 3 anos no parquinho quando percebeu a ausência de um menino e de uma menina. Encontrou-os no banheiro, bem escondidos, abraçados, acariciando-se e beijando-se, como um casal adulto. A educadora agiu com naturalidade e o menino explicou: "Estava namorando, mas você atrapalhou". Então ela argumentou: "Mas agora está na hora do parquinho, e gosto de vê-los todos juntos". De maneira espontânea, conduziu-os então até onde estava o restante da turma.

## Caso 3

Na turma de crianças de quatro anos, o João não gosta de brincar com os meninos, ele prefere ficar com as meninas e a brincadeira que ele mais gosta é a de se fantasiar com roupas de fadas e princesas. Mariana adora jogar bola, quer entrar para o time de futebol dos meninos e passa muito tempo brincando de carrinho. As crianças às vezes hostilizam estes colegas e às vezes brincam com eles naturalmente. A professora procura oferecer brincadeiras de meninos para o João e faz um acordo com Mariana pra que ela brincasse de casinha com as outras meninas. A educadora teme a reação dos responsáveis caso saibam que a escola não oferece brincadeiras adequadas para meninos e meninas.



## Caso 4

Uma mãe relata como foi a retirada do bico da filha de 2 anos: "Retiramos o bico da Maria acreditando que seu uso já era desnecessário... ficava o dia todo sem ele e só voltou a usar durante o dia devido à adaptação escolar. Observamos que simulava choros de manhã, querendo chamar a atenção, imitando bebê. Trabalhamos uma história onde existe um ratinho muito sapeca, que carrega o biquinho e leva para o bebê que chora muito... pontuamos para ela que o ratinho só faz isso quando a menina já é uma princesa, e o menino um super-herói forte e esperto, mas logo, logo o ratinho volta a brincar e ser seu amiguinho..."

## 5° ENCONTRO

**Assunto:** Dialogando sobre sexualidade da criança no ambiente escolar

**Proposta:** Reflexão sobre a importância de dialogar com a criança pequena sobre suas curiosidades e descobertas acerca do seu corpo

**Desenvolvimento:** Realização de um encontro aberto aos interessados na escola com um convidado capacitado para falar do papel de docentes na proteção do corpo da criança, abordando, em especial, a questão da "ideologia de gênero", relacionada ao Projeto de Lei 274/17, denominado "Escola sem partido".

Debate sobre o assunto.

# RELAÇÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existe um lugar fixo e natural para cada gênero? Quais os artifícios utilizados para demarcar e diferenciar o que deve ser utilizado por meninas e meninos?

Quais os estereótipos nós como professores da educação infantil estamos propondo aos alunos?

Essas são algumas questões que devem ser problematizadas e refletidas visto que nós culturalmente naturalizamos o papel da mulher na sociedade.

## **Proposta de atividade para estudantes de 04 a 05 anos.**

### Objetivos

#### Geral

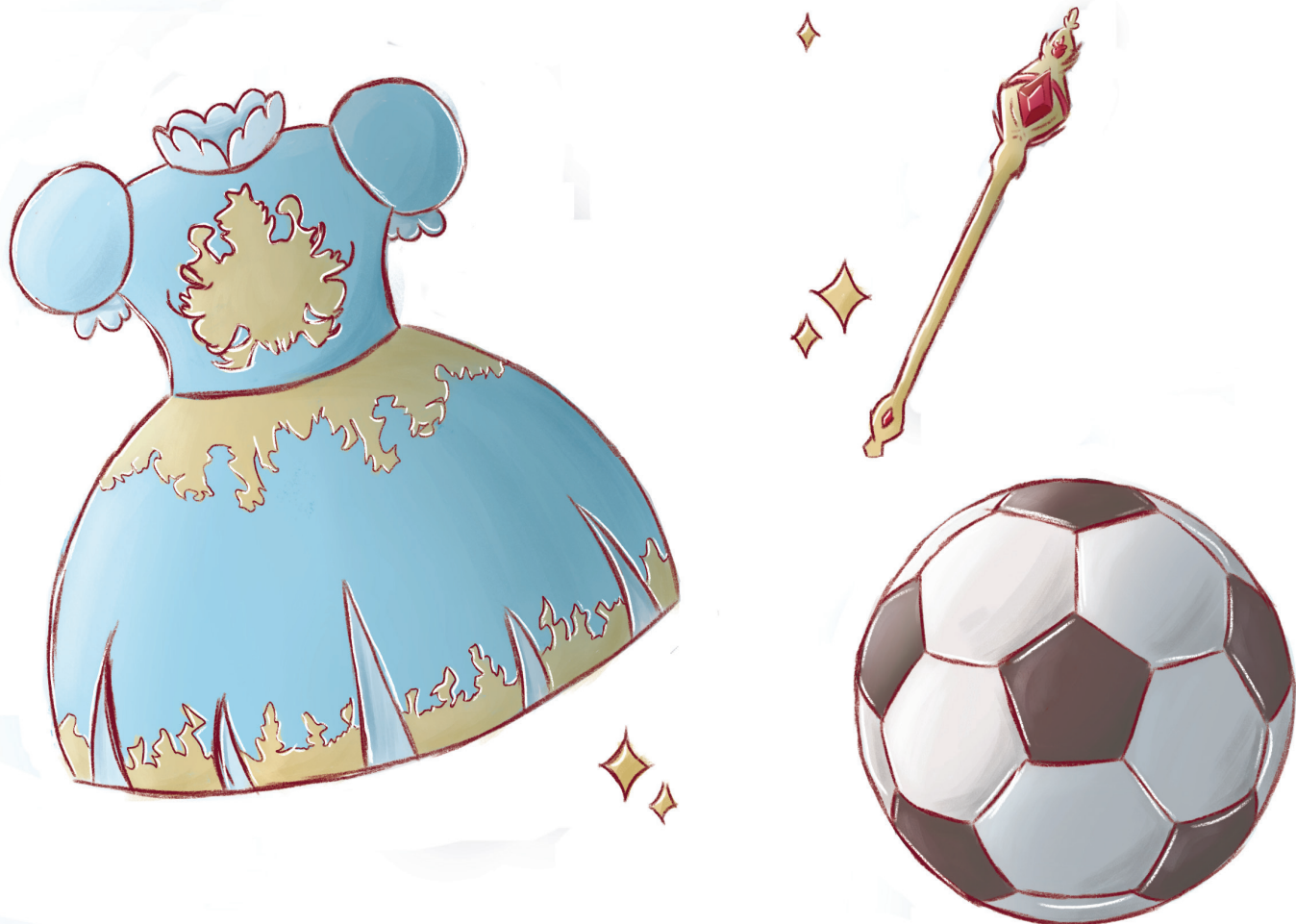
Possibilitar às crianças na faixa etária de 4 a 5 anos o acesso a brincadeiras e brinquedos dissociados do sexismo presente nos estereótipos Feminino e Masculino.

#### Específicos

- Utilizar da literatura infantil através de contos que possibilitem a reflexão e registros através de desenhos, confecção de brinquedos, e outros registros e materiais que tenham a ver com a temática. Ex: Faca Sem ponta, Galinha sem pé (Ruth Rocha), O menino que ganhou uma boneca (Majô Baptistoni) Meninas brinca de boneca? (Marcos Ribeiro), Cuecas e Calcinhas – o certo e o errado (Todd Parr ). Me chamo Suzana e você? (Enrique Paéz).
- Utilizar de vídeos para rodas de conversas sobre o assunto e registrando as falas das crianças. Ex: Desigualdade de gênero para crianças (01:50). O diário de Mika: Brinquedo de Menino (07:00).
- Promover brincadeiras fora da lógica do feminino e masculino. Ex: brincadeiras e jogos diversos comuns aos dois gêneros como cantigas de rodas, brincadeiras como passa anel, dança das cadeiras e outras.

- Avaliar como as crianças experienciam o momento do faz de conta e uso de fantasias
- Realizar dias específicos de brincadeira somente com bonecas.
- Realizar dias específicos de brincadeira somente com carrinhos.
- Realizar dias específicos de brincadeira com o tema de salão de beleza e registrar como as crianças se comportam.

No primeiro momento, exibir para os alunos vídeos curtos sobre o assunto, visando provocá-los na reflexão sobre os brinquedos considerados femininos e masculinos. Registrar as falas no diário de bordo. Após esse primeiro momento, iniciar o trabalho com a Literatura. No momento final, o da concretização do plano de ação, iniciar o trabalho com os brinquedos, fantasias, e atividades diversas que propiciem às crianças manifestar suas ideias, sentimentos e angústias sobre o tema.



# CINEMA E DIVERSIDADE

Diante das situações de racismo, homofobia, machismo e sexismo presentes no contexto escolar o projeto pretende exhibir, discutir e produzir desenhos animados que abordem a temática diversidade e questionem a reprodução dos discursos hegemônicos presentes no cinema e em outras mídias. As animações deverão ser criadas por alunos dos quintos e sextos anos do ensino fundamental durante as aulas de arte.

## **Proposta de atividade para estudantes de 10 a 12 anos.**

Por se tratar de um projeto de curta duração, optou-se por fazer um recorte sobre as relações étnico raciais e de gênero para a criação dos vídeos.

### Objetivos

#### Geral

Desenvolver com as temáticas de animação, vídeos que contribuam para a formação crítico-reflexiva dos jovens alunos, ampliando o repertório cultural dos mesmos e sua percepção para questões socioculturais mais amplas, como as relações étnico raciais e de gênero.

#### Específicos

- Criar com os estudantes curtas-metragens de animação que discutam questões étnico-raciais e de gênero e reflitam sobre negritude, branquitude, racismo, antirracismo, sexismo, violências de gênero e etc.
- Analisar os discursos reproduzidos por filmes e outras mídias, estimulando nos alunos uma postura crítica e reflexiva;
- Discutir sobre a temática da diversidade no cinema e em outras mídias.
- Conhecer e desenvolver técnicas básicas do cinema de animação, compreendendo-as como mais um instrumento da formação escolar.
- Ampliar o repertório cultural dos alunos através da linguagem audiovisual.



## Metodologia

A metodologia irá se basear em quatro eixos; exibição, análise, discussão e produção de vídeos. Os filmes exibidos serão como o "texto" que norteará as discussões e debates acerca dos temas elencados. A produção de pequenos vídeos sobre a temática étnico-racial e de gênero pretende contribuir para a formação crítico-reflexiva do aluno, ampliando também seu repertório cultural.

## Atividades formativas

- Introdução à linguagem do cinema de animação
- Criação de brinquedos ópticos como; folioscópio, taumatrópio, flipbook, zootropo e experimentações com as técnicas de pixilation, stop motion e animação tradicional.
- Abordagem histórica das relações étnico-raciais no Brasil.
- Rodas de conversas sobre diversidade.
- Exibição de vídeos com a temática étnico-racial (Buscar produções de distintas épocas e gêneros: animação, documentário, ficção, cinebiografia, comédia, drama, suspense, etc)
- Visitas culturais a cinemas da cidade.
- Produção de conteúdo audiovisual sobre diversidade.

